بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤتة/كلية العلوم التربوية

أثر كل من الخبرة والمرحلة والمؤهل في درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك لكفايات التخطيط الدراسي

عوض ممدوح الصرايرة
التخصص-مناهج وأساليب

١٩٩٦م

أثر كل من الخبرة والمرحلة والمؤهل في درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك لكفايات التخطيط الدراسي

إعداد

عوض ممدوح الصرايرة
بكالوريوس كيمياء-جامعة اليرموك١٩٨٢
دبلوم تربية- جامعة مؤتة ١٩٨٨

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة
الماجستير في العلوم التربوية

تخصص مناهج وأساليب تدريس من جامعة مؤتة

لجنة الإشراف:
١- د. حسين بعارة مشرفاً
٢- د. ساري سواقد عضواً
٣- د. ملوح الخريشا عضواً

تاريخ تقديم الرسالة: ١٩٩٦/٤/٢٠.
تاريخ مناقشة الرسالة: ١٩٩٦/٥/١٢.

لجنة المناقشة

١- د. حسين بعارة رئيساً ....

٢- د. خليف الطراونة عضواً ....

٣- د. محمد الربابعة عضواً ....

إهداء

إلى روح والدي رحمه اللـه...........إلى والدتي رعاها الله

إلى رفيقة دربي أم المعتصم.............إلى أبنائي شهد والمعتصم

إلى أخـــوانـي وأخــواتـي.........إلى كل من علمني حرفاً

أهدي هذا العمل

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الأمين وبعد .

بعد أن خرجت هذه الرسالة إلى حيز الوجود لا يسعني الاّ أن أتقدم بجزيل الشكر للدكتور حسين بعاره الذي أشرف على رسالتي، وأتقدم بالشكر والعرفان لإعضاء لجنة الإشراف الفاضلين الدكتور ساري سواقد والدكتور ملوح الخريشا والدكتور أحمد بطاح لما كان لملاحظاتهم ونصحهم من عظيم الأثر في إخراج هذه الرساله بصورتها الحاليه .

وأقدم جزيل شكري لعضوي لجنة المناقشة الدكتور محمد الربايعة والدكتور خليف الطراونة لتفضلهم بمناقشة الرسالة وأغنائها بتوجيهاتهم وملاحظاتهم القيمه.

وأتقدم بالشكر إلى كل العاملين في مديريات تربية محافظة الكرك وخاصة المشرفين التربويين، والعاملين في مؤسسة رام للتكنولوجيا والكمبيوتر لما قدموه لي من مساعدة ساهمت في إخراج هذا العمل بهذه الصورة وأخيراً كل الشكر والتقدير إلى كل الذين استعنت بعلمهم وخبرتهم حتى أنهيت هذا العمل.

والله ولي التوفيق

الباحث

عوض ممدوح الصرايرة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
- اهداء	أ
- شكر وتقدير	ب
- فهرس المحتويات	ج
- فهرس الجداول	هـ
- فهرس الأشكال والملاحق	ز
- الملخص بالعربية	ح
- الملخص بالإنجليزية	ي
الفصل الأول: خلفية الدراسة	١
- مشكلة الدراسة وأهدافها	٥
- فرضيات الدراسة	٦
- أهمية الدراسة	٧
- التعريفات الإجرائية	٨
- محددات الدراسة	٨
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	٩
- الدراسات المتعلقة بالكفايات التعليمية	٩
- الدراسات المتعلقة بالحاجات التربوية	١٤
الفصل الثالث: طريقة الدراسة والإجراءات	
- مجتمع الدراسة وعينتها	١٩
- أداة الدراسة	٢٠
- إجراءات الدراسة	٢٢
- المعالجة الإحصائية	٢٢
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	٢٤
الفصل الخامس :مناقشة النتائج والتوصيات	
- مناقشة النتائج	٤٢
- التوصيات	٥٣

المراجع:

- المراجع العربية ٥٤
- المراجع الأجنبية ٥٧

الملاحق

- ملحق رقم (١) ٥٩
- ملحق رقم (٢) ٦٧

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١-	أعداد أفراد مجتمع الدراسة موزعين حسب متغيرات الخبرة والمرحلة التعليمية التي يدرسها وكونه مؤهلاً تربوياً أم لا	١٩
٢-	أعداد أفراد عينة الدراسة موزعين حسب متغيرات الخبرة التعليمية والمرحلة التي يدرسها وكونه مؤهلاً تربوياً أم لا	٢٠
٣-	فقرات الأداة في صيغتها النهائية موزعة على المجالات الخمسة للاستبانة وقيم معاملات الاتساق الداخلي والثبات لكل مجال وللأداة ككل	٢١
٤-	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي	٢٥
٥-	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط المئوية الموزونة لممارسة أفراد العينة لمجالات الدراسة	٢٦
٦-	مصفوفة الارتباط بين المتغيرات التابعة (المجالات الخمسة للتخطيط الدراسي)	٢٧
٧-	نتائج تحليل التباين المتعدد لمتغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل وتفاعلاتها	٢٧
٨-	اختبار (ف) للمقارنات الاحادية لتفاعل متغيري المرحلة والمؤهل لمجالات الدراسة	٢٨
٩-	اختبار (ف) للمقارنات الاحادية لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل لمجالات الدراسة	٢٩
١٠-	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل للمجال الأول (اعداد الخطة اليومية)	٣٠

١١- نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المؤهل والخبرة في مجال إعداد الخطة اليومية ٣١

١٢- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل للمجال الثاني (اعداد الخطة الفصلية) ٣٢

١٣- نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المؤهل والخبرة في مجال إعداد الخطة الفصلية/السنوية ٣٣

١٤- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل للمجال الثالث (صياغة الأهداف) ٣٤

١٥- نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المؤهل والخبرة في مجال صياغة الأهداف ٣٥

١٦- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل للمجال الرابع (اختيار الأساليب والاجراءآت) ٣٦

١٧- نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المؤهل والخبرة في مجال الأساليب والاجراءات ٣٧

١٨- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة أفراد العينة لكفايات التخطيط الدراسي -الدرجة الكلية- ٣٨

١٩- تحليل التباين الثلاثي للمجال الكلي حسب متغيرات الدراسة وتفاعلاتها ٣٩

٢٠- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الكلية لممارسة كفايات التخطيط الدراسي وفق التفاعل بين متغيري الخبرة والمؤهل للمجال الكلي ٣٩

٢١- نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المؤهل والخبرة في المجال الكلي (كفايات التخطيط الدراسي) ٤١

فهرس الأشكال والملاحق

رقم الشكل/الملحق	عنوانه	الصفحة
شكل رقم (١)	التفاعل بين المؤهل التربوي والخبرة في مجال اعداد الخطة اليومية	٣٠
شكل رقم (٢)	التفاعل بين المؤهل التربوي والخبرة في مجال اعداد الخطة الفصلية/السنوية	٣٢
شكل رقم (٣)	التفاعل بين المؤهل التربوي والخبرة في مجال صياغة الأهداف	٣٤
شكل رقم (٤)	التفاعل بين المؤهل التربوي والخبرة في مجال اختيار الأساليب والإجراءات	٣٦
شكل رقم (٥)	التفاعل بين المؤهل التربوي والخبرة في المجال الكلي	٤٠
ملحق رقم (١)	الاستبانة في صورتها النهائية	٥٩
ملحق رقم (٢)	استمارة التحكيم	٦٧

ملخص الدراسة

أثر كل من الخبرة والمرحلة والمؤهل في درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك لكفايات التخطيط الدراسي.

إعداد:
عوض ممدوح الصرايرة

إشراف:
الدكتور حسين بعارة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى ممارسة معلمي العلوم في محافظة الكرك لكفايات التخطيط الدراسي، واستقصاء أثر متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل على ممارسة هذه الكفايات.

ولتحقيق هذه الأهداف حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى ممارسة معلمي العلوم في محافظة الكرك لكفايات التخطيط الدراسي؟

٢- ما أثر كل من متغيرات الخبرة، المؤهل، المرحلة، والتفاعلات بينها في درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مباحث العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك للعام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م والبالغ عددهم (٣٤١) معلماً ومعلمة وقد شكل مجتمع الدراسة عينتها.

طور الباحث استبانة تكونت من (٨٢) فقرة موزعة على المجالات الخمسة التالية: أعداد الخطة اليومية (٢٢) فقرة، أعداد الخطة الفصلية/السنوية (١٢) فقرة، صياغة الأهداف (١١) فقرة، الأساليب والأنشطة (الإجراءات) (٢٠) فقرة، التقويم (١٦) فقرة، وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على (١٥) محكماً.

أما ثبات الإستبانة فقد تم التأكد منه بطريقتين: الأولى باستخدام معادلة كرونباخ الفا، والثانية: بطريقة اعادة الاختبار حيث طبقت الاستبانة على عينة ممثلة من (٤٠) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، وتراوحت قيم معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا للإستبانة ككل ولكل مجال من المجالات التي يقيسها بين (٠,٨٣-٠,٩٠) بينما تراوحت قيم معامل الثبات بطريقة الاعادة بين (٠,٧٩-٠,٨٦).

تم استعادة (٢٦٥) استبانة شكلت ما نسبته حوالي ٨٨٪ من الفئة المستهدفة من مجتمع الدراسة، وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي المتعدد (3-Way MANOVA) لأثر المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة (مجالات التخطيط الدراسي) واستخدام اختبار ف الأحادي (Univariate F-test) للمتغيرات التي يظهر لها أثر في التحليل المتعدد والمقارنات البعدية حيث يلزم، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3-Way MANOVA) لأثر المتغيرات المستقلة في كفايات التخطيط الدراسي ككل، كما استخدمت الرسومات البيانية لتوضيح أثر التفاعلات بين المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، والمقارنات البعدية لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المتغيرات.

دلت نتائج الدراسة أن ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي اعلى من متوسطة، وأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ تعزى لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل على جميع مجالات الدراسة عدا مجال التقويم وانه لا توجد فروق تعزى لمتغير المرحلة.

وأوصت الدراسة بعده توصيات منها مراعاة كفايات التخطيط الدراسي وممارستها أثناء تدريب المعلمين، وإجراء دراسات مماثلة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين لمقارنتها مع نتائج هذه الدراسة.

ي

ABSTRACT

THE EFFECT OF SCIENCE TEACHER'S EXPERIENCE,QUALIFICATION, AND ACADEMIC STAGE ON THE DEGREE OF INSTRUCTIONAL PLANNING COMPETENCIES IN AL-KARAK GOVERNORATE

PREPARED BY: Awad Mamdoh Al- Sariereh.

SUPERVISOR: Dr. Hussein Baarah.

The aim of the study was to investigate the extent to which the science teachers in Al-Karak Governorate practise the competency of instructional planning and how this competency is effected by the factors of experience, qualification, and academic stage.

To achieve these aims the study has attempted to answer the following questions:

1- How much do science teachers apply instruction planning competencies?

2- What is the effect of the variables of experience, qualification,, and academic stage and their interactions on the extent of application of the instructional planning competencies?

The population of the study consisted of all teachers (341 teachers) who teach science in governmental schools in Al-Karak governorate for the scholastic year 1995/1996.

The target population of the study was (341) science teachers This population consisted the sample of the study, The researcher developed a questionnaire consisted of (82) items distributed under five domains: lesson planning (23) items, semester/ year planning (12) items, objectives (11) items, methods and activities (20) items and evaluation (16) items.

The validity of the questionnaire was confirmed by a committee of (15) members, its reliability was also confirmed by using Croanbach alpha equation. The questionnaire was applied on (40) teacher-pilot study. The pearson's correlation coefficient was calculated (r=0.83).

The number of returned questionnaires was 265 (88%), The data was analysed by using Means, standard deviations,(MANOVA), (ANOVA), Univariat F-test, and drawings.

The study showed that there was a statistical difference at (α= 0.05) on the interaction between experience and the qualification on all instructional domains except the evaluation domain.

The study recommended paying more attention to the instructional planning competencies during the teachers training programs. It also recommended that similar studies be conducted Through supervisors and school principals.

الفصل الأول
خلفية الدراسة

يقاس نجاح العملية التربوية بتحصيل الطلاب الذين يشكلون محور هذه العملية، والتي تعتمد على مجموعة من العناصر (المعلم، والمنهاج، والبناء المدرسي، والتسهيلات الادارية). ويعتبر المعلم العنصر الأكثر أهمية في العملية التربوية، إذ أن وجود المعلم الكفؤ يمكن أن يعوض النقص في العناصر الأخرى (الرشدان، ١٩٨٧). لذا فإن نجاح أي نظام تربوي يعتمد على إعداد المعلمين الجيدين، لهذا تسعى معظم الأنظمة التعليمية لرفع مستوى أداء معلميها وزيادة مهاراتهم وفاعليتهم، من خلال التدريب قبل الخدمة واثنائها (جرادات وعبيدات، ١٩٩٠). ومهما تم من اصلاحات في عناصر العملية التربوية، يظل المعلم هو الأساس في نجاح العملية التربوية (بدران، ١٩٩١).

ويلاحظ من يتتبع التطورات في إعداد المعلمين، اتجاهاً حديثاً آخذاً في الاتساع يعتمد تحليل عملية التعليم المعقدة إلى أجزاء ومهمات منفصلة، وتدريب المعلمين على كل منها بشكل مستقل بقصد تطوير المهارات التعليمية اللازمة، و هذه الطريقة في تدريب المعلمين ربما تكون أكثر فاعلية من تدريب المعلم على مختلف المهارات التعليمية في آن واحد (كمب، ١٩٨٥). إن هذا الاتجاه في مجال إعداد المعلمين استهدف في جوهره تطوير أداء المعلم في التدريس معتمداً على فكرة الكفايات التي يحتاج إليها المعلم حيث يتم حصر هذه الكفايات وتحليلها إلى مكوناتها الفرعية، وفي ضوء ذلك يتم بناء برامج إعداد المعلمين (العقاربة، ١٩٨٧).

وقد أفاد الأدب التربوي في توضيح مفهوم الكفايات التعليمية إذ يُعرّف هوستن(Houston & Howsam, 1978) الكفايات بأنها «القدرة على عمل شيء، أو إحداث تغير متوقع أو ناتج متوقع»(ص٢).

وتُعرف كاي (Kay, 1978) الكفايات التعليمية على أنها «أهداف سلوكية محددة بدقة، تصف المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعليم» (ص٤).

أما أبو السميد (١٩٨٥) فتعرفها على أنها «قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق النتاجات المرغوبة في سلوك المتعلمين» (ص٥٦).

ومن مراجعة التعريفات السابقة يتضح أن الكفايات التعليمية عبارة عن قدرات يمكن تنميتها من خلال التدريب المتسلسل، وتتضمن معارف ومهارات واتجاهات يحتاجها المعلم لأداء مهامه بفاعلية واتقان، و يشير مرعي (١٩٨١) إلى أن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات تعمل على تحسين نوعية التربية من خلال الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم على أسس تربوية ونفسية جديدة وشاملة.

وتُصنف الكفايات إلى كفايات معرفية، وكفايات أدائية ترتبط بالأدوار الشاملة للمعلم داخل وخارج غرفة الصف، وتتميز بكونها قابلة للتجزئة إلى مجموعة كفايات تتكامل من خلال التدريب لتنمي فاعلية المعلم التعليمية (Borich, 1977؛ جرادات وعبيدات،١٩٩٠؛ الناظر، ١٩٩٣).

وتؤكد العديد من الدراسات (Dodl, 1973؛ مرعي، ١٩٨١؛ عبيدات، ١٩٨١؛ العقاربة، ١٩٨٧؛ الزبادي، ١٩٨٨؛ عوجان، ١٩٩٣؛ الناظر، ١٩٩٣) على أهمية الكفايات التعليمية للمعلمين،(التخطيط، الإدارة، الإتصال، التقويم) حيث تُعدكفايات التخطيط الدراسي أمراً ضرورياً يسبق أي عمل جدي يؤدي لنجاح عملية التدريس. واشار لبيب (١٩٨٩) إلى أن البحوث دلت بصورة واضحة على أثر التخطيط للدرس على تعلم التلاميذ.

إن عملية التخطيط تجعل العملية التعليمية -التعلمية عملية منظمة وهادفة، إذ توجه انتباه المعلم إلى أهدافه وكيفية تحقيقها، وتوجه انتباه التلميذ

نحو تحقيق الأهداف المرصودة في مخطط المعلم وبذلك تقلل من العشوائية، وتساعد على تشخيص مواطن الضعف في إجراءات التدريس، وتساعد على معالجتها وبالتالي تحسين الأداء (قطامي، ١٩٨٩).

والمشاهد لكثير من دروس العلوم الناجحة، يدرك أن وراء كل درس ناجح، خطة سبق إعدادها، فالأدوات التي يستخدمها المدرس أعدت بترتيب وتناسق حيث نجد أن كل أداة أو وسيلة تأتي لتخدم غرضاً معيناً، كما تأتي المشكلات التي يثيرها المعلم في الوقت المناسب (كاظم وزكي، ١٩٨٨).

تشير تعريفات كل من الحاجات والمهارات والمشكلات التعليمية إلى علاقتها مع الكفايات التدريسية، فالحاجات التدريسية تُعبر عن الفجوة بين الممارسة الحالية والممارسة المرغوبة للكفايات التدريسية (الخريشا، ١٩٩٢)، والمهارات التدريسية عبارة عن مستوى الكفاية التدريسية التي يحصل عليها الفرد من تنفيذ عملية التدريس (الحباشنة، ١٩٨٤)، أماالمشكلات التدريسية فهي كل ما يعوق ممارسة الكفايات التدريسية (الشوارب، ١٩٩١).

أما التخطيط الدراسي فيمكن تعريفه على أنه عملية عقلية يضع المعلم خلالها تصوره الذهني الموثق لخريطة سير يهتدي بها لتوجيه ممارساته واجراءاته لتنفيذ المواقف التعليمية عناصرها: الأهداف، الأساليب، التقويم، والتوزيع الزمني اللازم لتحقيق الأهداف (الوقفي، ١٩٧٩؛ قطامي، ١٩٨٩؛ جرادات وعبيدات، ١٩٩٠؛ نصر، ١٩٩٠؛ الزعبي، ١٩٩٣).

من خلال ما سبق يمكن استنتاج ما يلي:-

- أن التخطيط الدراسي عملية عقلية تتم من خلال تصور فكري مسبق للموقف التعليمي يُعده المعلم ويوثقه في نموذج خاص.
- يتضمن التخطيط الدراسي مجموعة من الكفايات تشمل: تحديد الأهداف،اختيار الاساليب والإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف، ضبط الزمن اللازم لتحقيق الأهداف، واختيار التقويم المناسب لمدى تحقق

الأهداف والتي يلزم اتقانها لنجاح عملية التخطيط الدراسي.

ويعتبر تخطيط الدرس من المهارات الأساسية بالنسبة للمعلم ويتطلب التخطيط للدرس إتقان الكثير من مهارات التدريس من صياغة الأهداف التعليمية المحددة الواضحة، وتحليل المحتوى، وتنظيم تتابع الخبرات التعليمية، واختيار اساليب التقويم، أو إعدادها وكذلك استخدامها للكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية (جابر، ١٩٨٥).

ويؤكد (Divis, 1973؛ مسلماني، ١٩٧٥؛ Eggen, 1979؛ Sharelson, 1983؛ Christenson, 1987؛ القصير، ١٩٨٩) في دراساتهم على أن التخطيط الدراسي من المهمات الرئيسية للمعلم الناجح.

ويبرز (الوقفي، ١٩٧٩؛ قطامي، ١٩٨٩؛ جرادات وعبيدات، ١٩٩٠؛ نصر، ١٩٩٠؛ زيتون، ١٩٩٤) أهمية التخطيط الدراسي في تدريس العلوم من خلال مجموعة اعتبارات أهمها:-

- يُنظم عناصر العملية التربوية من حيث اختيار الأهداف واشتقاقها وصياغتها على شكل نواتج سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها .
- يمنع الارتجال في عملية التدريس، ويقلل من مقدار المحاولة والخطأ في تدريس العلوم، ويساعد على تجنب الوقوع في المشكلات الصفية.
- يوضح رؤيا المعلم لما يريد تحقيقه، ويُعد ما يلزمه من وسائل وأدوات، ويختار الأسلوب المناسب.
- يعطي المعلم ثقة بنفسه ويزيد ثقة طلابه به.
- يُعطي فرصة للمعلم لتحقيق أهدافه مباشرة ويقلل من الممارسات العشوائية، ويساعد على تحديد البدايات والنهايات للمواضيع الدراسية، ويكسبه تغذية راجعة لتحسين تعلم الطلبة.
- يكسب المعلم مهارة الضبط الصفي ، وإدارة الصف بشكل جيد ومناسب بحيث يتهيأ جو تعليمي-تعلمي فعال، ويمنحه فرصة مستمرة للنمو

المهني سواء في المادة العلمية أو في طرائق واساليب تدريسها.

- يؤدي إلى مساعدة المعلم على اكتساب مهارة تحديد مصادر التعلم، وتحديد الاستعداد القبلي.
- يساعد التخطيط على المشاركة الايجابية للطلاب في تحقيق أهداف النشاطات التعليمية والتجارب الخبرية ومعرفة الأهداف التي سوف يحققونها.
- يساعد على تحديد الأدوار التي يمكن أن يلعبها الطلاب أثناء تنفيذ الإجراءات التدريسية، ويلبي حاجاتهم واهتماماتهم ويساعد على الانضباط الذاتي للطلاب.
- يحفز الطلبة للتعلم ويسوقهم إليه، ويربط التعلم بالأهداف .
- يحمل المعلم على معرفة أهداف المنهاج والوعي بها، ويجعل المعلم يحلل المحتوى، ويعالج أي قصور في الكتب المدرسية .
- يساهم في تطوير الاختبارات المدرسية، وبنائها لتشمل قياس جميع الأهداف التربوية في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية .

يستنتج من ذلك أن التخطيط الدراسي يؤثر في جميع عناصر العملية التربوية ويزيد من فعاليتها وهذا يبرر الاهتمام في دراسة كفايات التخطيط الدراسي، للمعلمين عامة ولمعلمي العلوم خاصة.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

إن الدراسات التي تطرقت لموضوع الكفايات التعليمية للمعلمين عامة ولمعلمي العلوم خاصة، قد تناولت هذه الكفايات بشكل عام ولم تتعرض للمجالات الجزئية لهذه الكفايات (Dodl, 1973؛ مرعي، ١٩٨١؛ العقاربة، ١٩٨٧؛ عوجان، ١٩٩٢) ولكون كفايات التخطيط الدراسي الأولى من بين الكفايات التعليمية، ولأهمية دراستها بشكل تفصيلي للتدريب والمتابعة جاءت هذه الدراسة.

ومن خلال الاطلاع والمتابعة للميدان التعليمي يُلاحظ أن المعلمين عامة ومعلمي العلوم خاصة يتفاوتون في درجة امتلاكهم وممارستهم لكفايات التخطيط الدراسي اللازمة لتفعيل العملية التربوية سواء المعرفية أو المهارية أو الأدائية.

وتسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:-

١- الوقوف على مدى ممارسة معلمي العلوم في محافظة الكرك لكفايات التخطيط الدراسي.

٢- إجراء مقارنات لمدى ممارسة معلمي العلوم في محافظة الكرك لكفايات التخطيط الدراسي تبعاً لمتغيرات المرحلة التعليمية، والخبرة، والمؤهل التربوي وتفاعلاتها.

ويمكن للدراسة تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- مامدى ممارسة معلمي العلوم في محافظة الكرك لكفايات التخطيط الدراسي؟

٢- هل هناك فروق في درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الآثار الرئيسية لمتغيرات الخبرة، والمؤهل التربوي، والمرحلة التعليمية؟

٣-هل هناك فروق في درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين متغيرات الخبرة، والمؤهل التربوي، والمرحلة التعليمية؟

فرضيات الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسطات ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي ككل ولكل مجال من المجالات الخمسة لهذه الكفايات تعزى إلى الآثار الرئيسية لكل من متغيرات الخبرة،

والمؤهل التربوي، والمرحلة التعليمية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠.٠٥) بين متوسطات ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي ككل ولكل مجال من المجالات الخمسة لهذه الكفايات تعزى إلى التفاعلات الثنائية والثلاثية بين متغيرات الخبرة، والمؤهل التربوي، والمرحلة التعليمية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من حيث أنها تساهم في إنجاز قائمة كفايات التخطيط الدراسي التي يشترط ممارستها من قبل معلمي العلوم، وفي تأهيل وتدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها من خلال تربية المعلمين القائمة على الكفايات، وفي تطوير الاشراف التربوي من خلال تشخيص الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم، وفي الكشف عن القضايا التي تحتاج للبحث والدراسة.

التعريفات الإجرائية:

- كفايات التخطيط الدراسي: مجموعة المهارات والمعارف التي يفترض أن يقوم بها المعلم أثناء ممارسة التخطيط الدراسي للعملية التربوية وتقاس درجة ممارسة المعلم لهذه الكفايات في ضوء استجابته على فقرات الاستبانة المعدة لذلك.
- المؤهل التربوي: هو الدرجة العلمية التي تتضمن مساقات في التربية أو دورات تتعلق بالتخطيط الدراسي والتي تُهيء المعلم لممارسة كفايات التخطيط الدراسي.
- الخبرة التدريسية: هي عدد سنوات الخدمة الفعلية في التعليم ولأغراض هذه الدراسة سيتم تقسيم الخبرة التدريسية إلى مستويين: خبرة طويلة (٦ سنوات فما فوق)، وخبرة قصيرة (أقل من ٦ سنوات).
- المرحلة التعليمية: هي المرحلة التي يدُرسها المعلم اساسية أو ثانوية ولغايات هذه الدراسة يُعتبر المعلم مُدرساً للمرحلة الأساسية اذا كانت غالبية حصصه (>٥٠٪) في المرحلة الاساسية، ويعتبر معلماً للمرحلة الثانوية اذا كانت غالبية حصصه (> ٥٠٪) في صفوف المرحلة الثانوية.
- معلم العلوم: هو المعلم الذي يقوم بتدريس مناهج العلوم في المدارس الاردنية بحيث يكون نصف نصابه الأسبوعي أو أكثر من حصص العلوم.

محددات الدراسة:

١- تقتصر الدراسة على معلمي العلوم في مدارس مديريات تربية محافظة الكرك الحكومية للعام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦، لذلك يجب توخي الحذر عند تعميم نتائج هذه الدراسة على مناطق أخرى.

٢- تتحدد نتائج الدراسة بالوقت الذي جمعت فيه البيانات وذلك في بداية العام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦.

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

إهتم الباحثون في تحديد الكفايات التعليمية للمعلمين عامة من خلال تحليل مهام المعلم ومنها التخطيط الدراسي والحاجات التربوية للمعلمين، ويمكن تصنيف الدراسات إلى:-

- دراسات أجريت في مجال تحديد الكفايات التعليمية.
- دراسات أجريت في مجال الحاجات التربوية.

أولاً الدراسات المتعلقة بالكفايات التعليمية :

قام الخطيب (Al-khateeb, 1977) بدراسة استهدفت تحليل ومقارنة تصورات أعضاء هيئة التدريس، والطلاب الخريجين من كلية التربية في الجامعة الأردنية للكفايات التعليمية التي يحتاج إليها المعلم في المدارس الثانوية في الأردن، واشتملت عينة الدراسة على (١٨٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وطلبة خريجون في برنامج التأهيل، وقد نتج عن الدراسة قائمة تضمنت (٨) كفايات أساسية هي (التخطيط، العرض والتواصل، تفريد التعليم، إدارة الصف، استثارة الدافعية، استثارة الأسئلة والتفكير، حفظ النظام، التقويم)، احداها كفاية التخطيط الدراسي، موضوع هذه الدراسة والتي اشتقت منها مجموعة من الكفايات الفرعية تتعلق بصياغة الأهداف واختيار الأساليب التدريسية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية هذه الكفايات، وأنها لا تحظى بالاهتمام الذي تستحقه في برامج كلية التربية، وأن هناك اجماعاً على تضمين هذه الكفايات في برامج تدريب المعلمين في الأردن.

وأجرى مرعي (١٩٨١) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية اللازمة لمعلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم، وتقدير مدى ضرورة هذه الكفايات، ودرجة ممارستها، وحاجة المعلمين إلى

التدريب عليها والبرامج المناسبة لتطويرها قبل الخدمة وفي أثنائها، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦٧) معلماً ومعلمة موزعين على ثماني فئات تبعاً لمتغيرات السلطة المشرفة، والجنس، ونوع الإعداد قبل الخدمة أو في أثنائها وقد تمثلت النتائج فيما يلي:-

١- ترتيب مجالات قائمة الكفايات المكونة من (٨٥) كفاية تعليمية في ستة مجالات هي: مجال اختيار الأنشطة وتنظيمها، ومجال تحقيق ذات المعلم، ومجال مراعاة بنية المادة الدراسية، ومجال إجراء التقويم، ومجال تحقيق أهداف التربية للمتعلمين، ومجال التخطيط للتعليم، والمتضمن اعداد الخطط اليومية والفصلية.

٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقدير ضرورة الكفايات لصالح المؤهلين، ولا يوجد أثر للخبرة التعليمية.

وقام كل من جامع والشاهين والهادي (١٩٨٤) بدراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٥٤) فرداً من فئتين هما أساتذة معهد التربية للمعلمين والمعلمات، والمشرفون المنتدبون للإشراف على التربية العملية، وقد نتجت عن الدراسة قائمة من (٣٠) كفاية صنفت لخمسة مجالات رئيسية هي:-

- إعداد الدروس (التخطيط) والذي يتضمن تحديد الأهداف وفق مجالاتها الثلاث وتحليل المحتوى واختيار الأنشطة المناسبة لتحقيق الأهداف.
- تنظير الدروس (الأنشطة التعليمية والأساليب التدريسية).
- النمو المهني للمعلمين.
- التقويم الدراسي.

وقد أظهرت الدراسة أهمية بالغة للكفايات التي طُرحت وأنه يوجد فروق في مجالي إعداد الدروس والتقويم لصالح المؤهلين تربوياً.

ويلاحظ من دراسات (Al-Khateeb, 1977؛ مرعي، ١٩٨١؛ جامع وآخرون،

١٩٨٤)، أنها خلصت إلى اعداد قوائم الكفايات التعليمية للمعلمين في عدة مجالات منها مجال التخطيط الدراسي وهذا المجال يتكون من مجموعة كفايات فرعية. تغطي بعض جوانب التخطيط الدراسي وحاجة المعلمين للتدريب على هذه الكفايات.

و في دراسة سويلم (١٩٨٠) التي هدفت إلى التعرف على الكفايات التعليمية الضرورية لإعداد معلمي الرياضيات ومعرفة مدى اكتسابهم وممارستهم لهذه الكفايات. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٤) معلماً ومعلمة كمجموعة أولى تجريبية، أما المجموعة الثانية فتكونت من (٤٠) معلماً ومعلمة اطلق عليها الباحث مجموعة المحك العملي التي تمارس الكفايات بصورة فعلية، والفئتين من مجتمع الدراسة المكون من (٣٠٦) معلماً ومعلمة من خريجي تخصص الرياضيات والعلوم في برنامج التأهيل التربوي. أما أداة الدراسة فتكونت من استبانتين أولاهما استبانة الكفايات التعليمية التي يتضمنها برنامج معهد التأهيل التربوي، وثانيهما مخطط تقويم الكفايات التعليمية لمعرفة الأداء الفعلي لعينة الدراسة. وقد كشفت الدراسة عن الكفايات التعليمية في البرنامج وعددها (٤٥) كفاية في عدة مجالات منها مجال التخطيط الدراسي الذي تضمن اعداد الخطط اليومية والسنوية وصياغة الاهداف، وأن المتدربين قد اكتسبوا هذه الكفايات بدرجة متوسطة، ولم تظهر فروق ذات دلالة بين تصور المعلمين للكفايات وأدائهم لها تعزى لمتغيرات الجنس أو الخبرة.

وقام الصبيحي (١٩٨٦) بدراسة هدفت لمعرفة أثر كل من الخبرة التعليمية، والدرجة العلمية في ممارسة معلمي الاجتماعيات للكفايات التعليمية وأثر ذلك على طلابهم، واشتملت عينة الدراسة على (٢٧) معلماً و (٣٠٩) طالباً.

ونتج عن الدراسة إعداد قائمة للكفايات التعليمية مكونة من(٥٥) كفاية موزعة على (٧) مجالات رئيسية منها مجال وضع الخطط وتحديد الأهداف الذي تضمن (٧) كفايات فرعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود زيادة في تحصيل الطلاب

مع زيادة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية، وأنها تزداد مع المؤهل الأعلى، ولا يوجد فروق إحصائية لمتغير الخبرة.

وفي دراسة أبو دلبوح (١٩٨٨) التي هدفت للتعرف على مدى امتلاك معلمي الدراسات الإجتماعية للكفايات التعليمية اللازمة للمرحلة الثانوية وإجراء مقارنات تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة، تم اجراء الدراسة على جميع معلمي التربية الاجتماعية في لواء جرش والبالغ عددهم (٣٨) معلماً ومعلمةً، وقام بأعداد أداة مكونة من (٣٦) كفاية تعليمية، توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تقدير المعلمين لأنفسهم على مقياس الكفايات التعليمية تعزى للخبرة ولصالح الخبرة الطويلة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الكفايات التعليمية تعزى للمؤهل العلمي وأن درجة ممارسة الكفايات متوسطة.

يلاحظ من دراسات (سويلم، ١٩٨٠؛ والصبيحي، ١٩٨٦؛ أبو دلبوح، ١٩٨٨) أن هناك علاقة ايجابية بين تصور المعلمين للكفايات التعليمية وأدائهم لها، وأن ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية تزيد من تحصيل الطلبة.

أجرى قريشي وباتزو (Quraeshi & Butzu, 1978) دراسة هدفت إلى تحديد كفايات معلم العلوم التعليمية، حيث اشتملت عينة الدراسة على (٢١) معلماً من ذوي القدرة والكفاءة، وكانت أداة الدراسة المقابلة والمناقشة لأفراد العينة، وعرض حصص متلفزة طبقها أفراد العينة على مجموعة من المحكمين.

ونتج عن الدراسة قائمة بالكفايات التعليمية الواجب توفرها في معلم العلوم الجيد تضمنت (٧) مجالات رئيسية منها مجال التخطيط الدراسي الذي اشتمل على كفايات تتعلق بالاهداف واعداد الخطط، وأنه يوجد أثر لصالح الخبرة الطويلة.

أما كوليتي وتشيابيتا(Collete & Chiappeta,1978) فأجريا دراسة لتحديد كفايات معلم العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين في ولاية نيويورك، حيث اشتملت عينةالدراسة على (١٠٠) مشرف

تربوياً، وقد نتج عن الدراسة قائمة للكفايات الأساسية من(٧) مجالات منها مجال التخطيط للتعليم وهي (التخطيط للتعليم، مراعاة الفروق الفردية، استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة، تقويم مناهج العلوم، تقويم الطلاب، استخدام لغة سليمة، التعاون مع الزملاء).

أجرى العقاربة (١٩٨٧) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية الضرورية لمعلم العلوم في المرحلة الاعدادية في الأردن، والكشف عن مدى الاختلاف في درجة ممارستهم لهذه الكفايات، تبعا لمتغيرات المؤهل، والخبرة، والجنس واشتملت عينة الدراسة على (٨٠) معلماً ومعلمة اختيرت حسب متغيرات الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة للكفايات التعليمية مكونة من (٧٦) كفاية تعليمية موزعة على (١٠) مجالات رئيسية هي (التخطيط للتعليم، إدارة الصف، توجه السلوك الصفي الأساليب والأنشطة في التدريس، الأسئلة الصفية، الوسائل التعليمية، استخدام المختبر، التقويم، اتجاهات المعلم نحو الطلاب وشخصية المعلم، اتجاهات المعلم نحو المهنة)، أما مجال التخطيط للتعليم فقد شمل (٩) كفايات فرعية تتعلق بالاهداف واختيار الأنشطة والوسائل واستخدام أساليب تقويمية مناسبة، وقد تبين من نتائج تحليل الدراسة أن ممارسة الكفايات المختلفة ضعيف بوجه عام، وأن لمتغير الخبرة التدريسية تأثيراً واضحاً على درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية.

يُلاحظ من دراسات (Collete & Chiappeta, 1978؛ Qurashi & Butzw, 1978؛ العقاربة، ١٩٨٧) أن كفايات التخطيط الدراسي من أهم مجالات الكفايات التعليمية لعلمي العلوم من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين التربويين المتخصصين في العلوم.

وأجرى عبيدات (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى التعرف على موقف معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في الأردن من الخطة اليومية التي يصممونها لكل محتوى دراسي يقومون بتدريسه للطلبة، وتكون مجتمع الدراسة من (٣٣٥)

معلماً ومعلمة من مدارس وزارة التربية والتعليم، مصنفين حسب متغيرات الدراسة وهي الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، ومستوى المرحلة، وتكونت عينة الدراسة من مجتمعها كاملاً (٣٣٥) معلماً ومعلمةً..

وكشفت الدراسة أن موقف المعلمين والمعلمات بشكل عام سلبي من الخطة اليومية، وأن خبرة المعلم/المعلمة الطويلة في التعليم تجعله يطور اتجاهاً ايجابياً نحو أهمية الخطة أكثر من الخبرة القصيرة، وأن معلم المرحلة الأساسية يهتم بالخطة اليومية أكثر من معلم المرحلتين الأساسية والثانوية معاً.

يُلاحظ أن هذه الدراسة تشير إلى جانب الاتجاه في كفايات التخطيط الدراسي والذي يعتبر جانباً ذا أولوية على الجانب المعرفي وجانب المهارة في أداء الكفايات التعليمية.

وفي دراسة الحباشنة (١٩٨٤) التي هدفت إلى الكشف عن المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم في محافظة الكرك، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلماً ومعلمة، أما أداة الدراسةفعبارة عن قائمة بالمهارات الأساسية، مكونة من (٣٠) مهارة منها (٥) مهارات تتعلق بإعداد وتنفيد دروس العلوم، وأظهرت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة، ولصالح الخبرة الطويلة وخاصة في مجال إعداد وحدة دراسية.

ثالثاً: دراسات أجريت في مجال الحاجات التربوية:

قام زعرب (Zurub, 1982) بدراسة هدفت إلى تحديد أهم الحاجات المهنية لمعلم العلوم في الأردن، وعلاقتها بمهنة التعليم والجنس والمؤهل والخبرة، واشتملت عينة الدراسة على (٣٦٥) معلماً ومعلمةمن مديريات تربية عمان، البلقاء، إربد، والكرك، وقد حددت الدراسة مجالات الحاجات المهنية لمعلمي العلوم في الأردن بسبعة مجالات هي: تحديد الأهداف، وتشخيص المتعلمين وتقييمهم، والتخطيط والعرض في التدريس وإدارة تدريس العلوم، وإدارة الوسائل

والتقنيات، وتحسين وضع المعلم المهني.ولم يجد الباحث أثراً للمتغيرات المستقلة الأربعة في مجالات الدراسة.

وقام الربضي (١٩٨٥) بدراسة هدفت إلى تحديد الحاجات الملحة لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية والاعدادية إلى التدريس، وأثر كل من الجنس والمؤهل، والخبرة والتخصص في هذه الحاجات، واشتملت عينة الدراسة على (١٨٧) معلماً ومعلمة في تربية محافظة إربد، وكشفت الدراسة أن هناك أثراً للتخصص وللخبرة في تقدير المعلمين لحاجاتهم في مجالات : الإعداد المسلكي والعلمي وإدارة الصف وتوجية التعلم ومشكلات الطلاب، وفهم طبيعة العلم، وكان الفرق لصالح أصحاب الخبرة القصيرة.

أما بيرد وروسي (Baird & Rowsey, 1989) فأجريا دراسة هدفت لتقدير حاجات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية، حيث اشتملت عينة الدراسة على (٧٧٣) معلماً ومعلمة يُدرسون مباحث العلوم للمرحلة الثانوية، وقد نتجت عن الدراسة قائمة من (٥٤) حاجة تربوية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية صُنفت إلى (٧) مجالات رئيسية هي:- تحديد الأهداف، وتقويم التدريس، والتخطيط الدراسي (اعداد الخطط اليومية والسنوية)، واساليب التدريس، وإدارة التدريس، وضبط التسهيلات اللازمة للتدريس ، وتحسين الكفايات التعليمية لمعلمي العلوم وأن ممارسة المعلمين للكفايات منخفضة.

وقام الخريشا (١٩٩٢) بدراسة هدفت إلى تقويم الحاجات التربوية لمعلمي الكيمياء في المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن، عن طريق معرفة الفجوة بين درجة أهمية الكفاية ودرجة ممارسة المعلم لهذه الكفاية، واشتملت عينة الدراسة على (١٠٣) معلماً ومعلمة في مديريات تربية عمان، وتم تطوير أداة الدراسة على شكل استبانة لمسح الكفايات التعليمية لمعلمي الكيمياء في المرحلة الثانوية مكونة من (٧٠) كفاية موزعة على (٧) مجالات هي: التخطيط للتعليم (اعداد الخطط وصياغة الأهداف)، وأساليب التدريس، والوسائل والأنشطة التعلمية،

والتجريب العملي، وإدارة الصف، واتجاهات المعلمين نحو المهنة، والتقويم وقد بينت الدراسة أنه:-

توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقديرالحاجات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وللخبرة لصالح الخبرة القصيرة.

واجرى الشوارب (١٩٩١) دراسة هدفت إلى تحديد المشكلات التعليمية التي تواجه تدريس العلوم واثر متغيرات الجنس، الخبرة، المؤهل، والتقرير السنوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦١) معلماً ومعلمة في مديريات تربية محافظتي الكرك والطفيلة وشكلت العينة ما نسبته (٨٤.٢٪) من مجتمع الدراسة، أما أداة الدراسة فكانت مقياس المشكلات التعليمية في تدريس العلوم وتكون من (٨٤) فقرة موزعة على ثمانية مجالات: صياغة الاهداف، التخطيط اليومي والسنوي، الاهداف العامة لتدريس العلوم، المناهج، الكتب المدرسية، اساليب تدريس العلوم، تقويم تعلم الطلبة، إعداد الأجهزة والادوات، ونتج عن الدراسة تحديد المشكلات ذات الأولوية ولم تظهر أثراً لمتغيرات الجنس أو المؤهل وظهر أثر ذو دلالة لمتغير الخبرة لصالح الخبرة القصيرة.

وأجرى الطراونة (١٩٩٥) دراسة هدفت ألى تحديد الحاجات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية وأثر متغيرات المؤهل والخبرة فيها، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مادة الرياضيات في جنوب الأردن والبالغ عددهم (١٨٥) معلماً ومعلمة، وقد شكل مجتمع الدراسة عينتها.

أما أداة الدراسة فتكونت من (٦٤) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: التخطيط (اعداد الخطط وصياغة الأهداف)، الاساليب، التقويم، التعزيز وإثارة الدافعية، إدارة الصف، المادة الدراسية، وقد نتج عن الدراسة: وجود أثر ذو دلالة لمتغير الخبرة التعليمية وللتفاعل بين متغيري المؤهل والخبرة في مجال التخطيط.

يُلاحظ من الدراسات في مجال الحاجات التدريسية لمعلمي العلوم بروز مجال التخطيط الدراسي، وتحديد الأهداف، واختيار الاساليب والتقويم كحاجات مهمة في تعليم العلوم.

من خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة الواردة، لم يلاحظ وجود دراسة محلية تناولت كفايات التخطيط الدراسي بشكل مفصل، وأنها جميعاً ركزت على الكفايات التعليمية بكافة مجالاتها متضمنة مجال كفايات التخطيط الدراسي بشكل جزئي وقد برز ذلك من خلال الأمور التالية:-

١- جميع الدراسات السابقة تضمنت تحديد قوائم بالكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين عامة ولمعلمي العلوم خاصة، أو الحاجات التربوية لهم.

٢- جميع الدراسات السابقة أشارت إلى كفايات التخطيط الدراسي كأحد المجالات الرئيسية في الكفايات التعليمية للمعلمين عامة ولمعلمي العلوم خاصة.

٣- تشير الدراسات إلى وجود فجوة بين درجة أهمية الكفايات التعليمية وبين درجة ممارستها ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي.

٤- لم تتطرق أية دراسة سابقة إلى كفايات التخطيط الدراسي بشكل تفصيلي يلقي الضوء على كافة جوانب مجال التخطيط الدراسي.

٥- لم تتوصل الدراسات السابقة إلى نتائج حاسمة حول أثر متغيرات الجنس، والمؤهل، والخبرة على أهمية وممارسة الكفايات التعليمية عامة وكفايات التخطيط الدراسي خاصة. فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي متوسطة (سويلم، ١٩٨٠؛ الصبيحي، ١٩٨٦؛ أبو دلبوح، ١٩٨٨) وأشارت دراسات أخرى إلى أن درجة الممارسة منخفضة (مرعي، ١٩٨١؛ العقاربة، ١٩٨٧؛ Baird & Rowsey, 1989 ؛ الخريشا، ١٩٩٢)، وأشارت دراسات (مرعي، ١٩٨١؛ جامع، ١٩٨٤؛ الحباشنة، ١٩٨٤) إلى وجود أثر ذو دلالة لصالح المؤهل التربوي، بينما أشارت أخرى إلى

عدم وجود أثر لمتغير المؤهل على ممارسة الكفايات التعليمية، (سويلم، ١٩٨٠؛ الصبيحي، ١٩٨٦؛ الربضي، ١٩٨٥؛ العقاربة، ١٩٨٧؛ أبو دلبوح، ١٩٨٨؛ الخريشا، ١٩٩٢؛ عبيدات، ١٩٩٥).

أما متغير الخبرة فقد أشارت دراسات (الربضي، ١٩٨٥؛ الشوارب،١٩٩١؛ الخرشا، ١٩٩٢) إلى وجود أثر لمتغير الخبرة لصالح الخبرة القصيرة، أما الدراسات (قريشي وباتزو، ١٩٧٨؛ العقاربة، ١٩٨٧؛ وأبو دلبوح، ١٩٨٨) فأشارت إلى وجود أثر لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الطويلة، وأشارت دراسات (سويلم، ١٩٨٠؛ مرعي، ١٩٨١؛ الصبيحي، ١٩٨٦) إلى عدم وجود أثر لمتغير الخبرة أو التفاعل بين متغيري المؤهل والخبرة، أما دراسة الطراونة (١٩٩٥) فأشارت لوجود أثر للتفاعل بين متغيري الخبرة والمؤهل.

أما متغير المرحلة فلا يوجد دراسات تعالج هذا المتغير حسب علم الباحث. عدا دراسة عبيدات (١٩٩٥) التي أظهرت أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يطورون أتجاهاً إيجابياً نحو الخطة اليومية أكثر من ذوي الخبرة القصيرة، وأن اهتمام المعلمين الذين يدرسون المرحلة الأساسية في التخطيط اليومي أكثر من الذين يدرسون المرحلتين الاساسية والثانوية معاً.

ولهذا فإن هذه الدراسة تأتي لإعداد قائمة في الكفايات اللازمة لمعلمي العلوم في مجالات التخطيط الدراسي، ولمعرفة مدى ممارسة المعلمين لهذه الكفايات تبعاً لمتغيرات المؤهل التربوي والخبرة والمرحلة التعليمية، وبذلك تكمل ما قامت به الدراسات الأخرى من حيث معالجتها لجوانب لم تغطها تلك الدراسات وخاصة مجالات التخطيط الدراسي (الخطة الفصلية السنوية، الخطة اليومية، صياغة الاهداف، اختيار الاساليب والوسائل والانشطة، واختيار اساليب التقويم).

الفصل الثالث

طريقة الدراسة والاجراءات

يشتمل هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأداة الدراسة واجراءات تطويرها ووصفاً لتطبيقها والمعالجة الاحصائية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مباحث العلوم في مدارس مديريات تربية محافظة الكرك *، والبالغ عددهم (٣٤١) معلماً ومعلمة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الخبرة، والمرحلة التعليمية التي يدرسها وكونه مؤهلاً تربوياً أم لا.

جدول رقم (١)

أعداد أفراد مجتمع الدراسة موزعين حسب متغيرات الخبرة والمرحلة التعليمية التي يدرسها وكونه مؤهلاً تربوياً أم لا. * *

المؤهل	الخبرة	اقل من ٦ سنوات			٦ سنوات فاكثر			المجموع
	المرحلة	اساسي	ثانوي	المجموع	اساسي	ثانوي	المجموع	
مؤهل تربوياً		٦٧	٤٢	١٠٩	٧٦	٤١	١١٧	٢٢٦
غير مؤهل تربوياً		٢٨	٤٥	٧٣	١٩	٢٣	٤٢	١١٥
المجموع		٩٥	٨٧	١٨٢	٩٥	٦٤	١٥٩	٣٤١

وقد شكل مجتمع الدراسة عينتها، باستثناء المعلمين والمعلمات الذين شملتهم العينة الاستطلاعية. والبالغ عددهم (٤٠) معلما ومعلمة وبناءً عليه اصبحت عينة الدراسة مكونة من (٣٠١) معلماً ومعلمة.

والجدول رقم (٢) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الخبرة والمرحلة التعليمية التي يدرسها وكونه مؤهلاً تربوياً أم لا.

* مديرية تربية قصبة الكرك، مديرية تربية لواء المزار الجنوبي، مديرية تربية لواء القصر.

* * البيانات في الجدول من سجلات اقسام التخطيط والاشراف في مديريات التربية الثلاث.

جدول رقم (٢)

أعداد أفراد عينة الدراسة موزعين حسب الخبرة التعليمية والمرحلة التي يدرسها وكونه مؤهلاً تربوياً أم لا

المؤهل	الخبرة	اقل من ٦ سنوات			٦ سنوات فاكثر			المجموع
	المرحلة	اساسي	ثانوي	المجموع	اساسي	ثانوي	المجموع	
مؤهل تربوياً		٥٩	٣٨	٩٧	٦٤	٣٦	١٠٠	١٩٧
غير مؤهل تربوياً		٢٤	٤٢	٦٦	١٧	٢١	٣٨	١٠٤
المجموع		٨٣	٨٠	١٦٣	٨١	٥٧	١٣٨	٣٠١

أداة الدراسة وبناءها:-

قام الباحث بتطوير استبانة «مسح كفايات التخطيط الدراسي لمعلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك». وقد حُصرت هذه الكفايات بالاعتماد على:

- الاطار النظري: دراسة الادبيات المتعلقة بالتخطيط الدراسي.
- الدراسات السابقة: دراسة ما ورد في رسائل الماجستير والدكتوراه والابحاث الأخرى المتعلقة بالكفايات والحاجات التعليمية مثل دراسات (مرعي، ١٩٨١؛ الصبيحي، ١٩٨٦؛ العقاربة، ١٩٨٧؛ القصير، ١٩٨٩؛ الناظر، ١٩٩٣).
- الخبرة الميدانية: من خلال الافادة من أراء المحكمين والمختصين التربويين، ومعلمي العلوم في الميدان.

وبالتالي حُددت خمس مجالات لكفايات التخطيط الدراسي لمعلمي العلوم بخاصة، وهي: اعداد الخطة اليومية، اعداد الخطة الفصلية، صياغة الاهداف، اختيار الاساليب والاجراءات، واختيار اساليب التقويم. صيغ (١١٠) كفايات موزعة على المجالات الخمسة، عُرضت على ستة عشر محكماً من اساتذة الجامعات والمشرفين التربويين المتخصصين في التربية والعلوم في الجامعات الحكومية ووزارة التربية والتعليم الأردنية، لإبداء الرآي في مدى صلاحية كل فقرة منها، ولمعرفة مدى ملاءمتها لموضوع الدراسة وللمجال الذي وردت فيه، ونسبة

تغطيتها للمجال وأية ملاحظات أخرى مهمة كما في ملحق رقم (٢)، وبعد تفريغ آراء المحكمين حول كل فقرة حُذفت الفقرات التي لم يجمع على ملاءمتها لموضوع الدراسة (٨٠٪) من المحكمين، واضيفت ونقلت بعض الفقرات واعيدت صياغة اخرى لتناسب المجال الذي وضعت من أجله. وبذا اصبح عدد الفقرات بعد التعديل (٨٢) فقرة وأن لكل فقرة مقياس متدرج من ١ إلى ٥ يُمثل درجات ممارسة من قليل جداً إلى عالية جداً بحيث تبلغ العلامة الدنيا لفقرات المقياس ككل ٨٢ والعلامة القصوى ٤١٠. كما تم التأكد من مدى ثبات الأداة لفقرات كل مجال للمقياس ككل باستخدام معادلة كرونباخ الفا والذي بلغ ٠,٩٠ للمقياس ككل. وكذلك استخدمت طريقة الاختبار وأعادة الاختبار (Test-Retest)على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) فرداً، وبفاصل زمني مدته ثلاثة اسابيع بين مرتي تطبيق الاختبار وقد حُسب معامل الثبات على اساس معامل ارتباط بيرسون بين علامات افراد العينة الاستطلاعية في مرتي تطبيق الاختبار والجدول رقم (٣) يبين عدد فقرات الأداة في صيغتها النهائية موزعة على المجالات الخمسة وقيم معامل الاتساق الداخلي ومعامل الثبات لكل مجال وللأداة ككل.

جدول رقم (٣)
فقرات الأداة في صيغتها النهائية موزعة على المجالات الخمسة للاستبانة
وقيم معاملات الاتساق الداخلي والثبات لكل مجال، للأداة ككل

الرقم	المجال	عدد الفقرات في صيغتها النهائية	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ α)	معامل الثبات (بيرسون)
-١	إعداد الخطة اليومية	٢٣	٠,٨٩	٠,٨٦
-٢	إعداد الخطة الفصلية	١٢	٠,٨٣	٠,٧٩
-٣	صياغة الاهداف	١١	٠,٨٥	٠,٧٨
-٤	اختيار الاساليب والاجراءات	٢٠	٠,٩٢	٠,٨٤
-٥	اختيار اساليب التقويم	١٦	٠,٨٨	٠,٨٢
	المجموع	٨٢	٠,٩٠	٠,٨٣

إجراءات الدراسة:-

لجمع البيانات قام الباحث بزيارات للمدارس بالتعاون مع مشرفي العلوم، بعد الالتقاء بهم لبيان أهمية الدراسة وهدفها، وزعت خلالها الاستبانة على افراد عينة الدراسة، استعيدت (٢٧٦) استبانة من أصل (٣٠١) استبانة وزعت خلال الزيارات المشار إليها سابقاً، وبعد المعاينة أسقطت (١١) استبانة منها، لعدم استكمالها للشروط الصحيحة والتي لم يكن لها تاثير على تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، وبقي (٢٦٥) استبانة خضعت للتحليل الاحصائي، والتي تشكل حوالي (٨٨٪) من أفراد مجتمع الدراسة، عدا افراد العينة الاستطلاعية.

المعالجة الإحصائية:-

اشتملت هذه الدراسة على ثلاثة متغيرات مستقلة هي:

١- الخبرة: وتشير إلى عدد السنوات التي امضاها المعلم في التدريس حتى وقت إجراء هذه الدراسة وله مستويان هما (اقل من ٦ سنوات، ٦سنوات فاكثر).

٢- المؤهل: ويشير إلى الدرجة العلمية. والمسلكية التي حصل عليها المعلم وله مستويان (مؤهل تربوياً، غير مؤهل تربوياً).

٣- المرحلة هي التي يُدرس المعلم صفوفها ولها مستويان: (اساسي، ثانوي).

اما المتغيرات التابعة في هذه الدراسة فهي درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي، وعلى كل مجال من مجالات المقياس الخمسة.

وللتأكد من مدى ارتباط المتغيرات التابعة ببعضها حسبت معاملات الإرتباط بينها، وعليه تم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3-Way MANOVA) لأثر المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة (مجالات التخطيط الدراسي)،

واستخدام اختبار ف الأحادي (Univariate F-test) للمتغيرات التي يظهر لها أثر في التحليل المتعدد والمقارنات البعدية حيث يلزم، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3-Way MANOVA) لأثر المتغيرات المستقلة في كفايات والتخطيط الدراسي ككل، وقد استخدمت الرسومات البيانية لتوضيح أثر التفاعلات بين المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، والمقارنات البعدية لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المتغيرات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

كان الهدف من هذه الدراسة الوقوف على مدى ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي، وأثر كل من خبرة المعلم والمرحلة التي يدُرسها وكونه مؤهلاً تربوياً ام لا على ممارسته لهذه الكفايات.

ويتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت اليها الدراسة مبوبة حسب أسئلتها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: مامدى ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم حساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة المعلمين لكل كفاية من كفايات التخطيط الدراسي والجدول رقم (٤) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (٤)

الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي.

رقم الكفايه	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الكفايه	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الكفايه	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤,٢٠	٠,٥٨	٢٨	٣,١٩	٠,٩٣	٥٥	٣,٩٩	٠,٦٩
٢	٤,٢٧	٠,٦٣	٢٩	٤,١٧	٠,٨٥	٥٦	٣,٩٧	٠,٧٣
٣	٤,٠١	٠,٧٢	٣٠	٣,٩٢	٠,٧٩	٥٧	٣,٧٠	٠,٧٨
٤	٣,٥١	١,٠٣	٣١	٤,١٠	٠,٨٦	٥٨	٣,٦٨	٠,٧٦
٥	٤,١٦	٠,٧٩	٣٢	٤,١٧	٠,٧٠	٥٩	٣,٧٦	٠,٧٢
٦	٤,١١	٠,٦٧	٣٣	٤,١٤	٠,٧٤	٦٠	٣,٧١	٠,٦٧
٧	٣,٩٤	٠,٧٢	٣٤	٣,٣٤	١,١٢	٦١	٣,٧١	٠,٦٩
٨	٤,١١	٠,٦٦	٣٥	٣,١٢	١,١٠	٦٢	٣,٨٦	٠,٧١
٩	٤,١٩	٠,٦٢	٣٦	٤,٢٠	٠,٧٠	٦٣	٣,٩٦	٠,٧٠
١٠	٤,٠١	٠,٦٥	٣٧	٤,١٦	٠,٦٨	٦٤	٣,٨٦	٠,٧٥
١١	٤,١٥	٠,٧٥	٣٨	٣,٦٧	٠,٨٥	٦٥	٣,٩٨	٠,٧٧
١٢	٤,١٤	٠,٨٧	٣٩	٣,٦٠	٠,٨٥	٦٦	٣,٨٠	٠,٨٩
١٣	٣,٨٢	٠,٨٨	٤٠	٣,٦١	٠,٨٧	٦٧	٣,٩٩	٠,٧٦
١٤	٣,٦٨	٠,٧٣	٤١	٣,٤٥	٠,٨٧	٦٨	٤,٠٠	٠,٧٠
١٥	٣,٥٢	٠,٧٢	٤٢	٣,٧٧	٠,٧١	٦٩	٤,٠٣	٠,٦٩
١٦	٣,٥٥	٠,٩٥	٤٣	٣,٨٦	٠,٦٣	٧٠	٣,٨٩	٠,٧٩
١٧	٣,٦٠	٠,٩٤	٤٤	٣,٩٠	٠,٦٦	٧١	٤,١٧	٠,٧٣
١٨	٣,٨٠	٠,٧٧	٤٥	٣,٨٣	٠,٦٩	٧٢	٤,٣١	٠,٦٤
١٩	٤,٣٦	٠,٧٦	٤٦	٣,٧٩	٠,٦٨	٧٣	٤,٠٨	٠,٧١
٢٠	٤,١٠	٠,٧٠	٤٧	٣,٩٢	٠,٦٩	٧٤	٣,٦٠	٠,٧٣
٢١	٣,٤١	١,٠٧	٤٨	٤,١٠	٠,٦٤	٧٥	٣,٨٧	٠,٧١
٢٢	٣,٦٣	٠,٨٤	٤٩	٤,٠٢	٠,٦٦	٧٦	٣,٦٣	٠,٧٣
٢٣	٣,٥٥	٠,٩٠	٥٠	٤,٠٩	٠,٦٩	٧٧	٣,٦٧	٠,٧٣
٢٤	٢,٩٩	١,١٩	٥١	٤,١٤	٠,٦٤	٧٨	٤,١١	٠,٦٨
٢٥	٣,٥٦	١,٠٤	٥٢	٣,٨٢	٠,٧٧	٧٩	٤,١٨	٠,٦٩
٢٦	٤,١٨	٠,٨٠	٥٣	٣,٨٦	٠,٧٢	٨٠	٤,٠٠	٠,٨٣
٢٧	٣,٢٤	١,١٣	٥٤	٤,٠٥	٠,٦٤	٨١	٤,٠٠	٠,٧٠
						٨٢	٤,٣٥	٠,٦٢

* النهاية العظمى للاستجابة على الفقرة الخاصة بكل كفاية (٥) درجات

يظهر من الجدول رقم (٤) أن معظم الكفايات كان الوسط الحسابي لدرجات ممارستها اكثر من(٣,٥)، بمعنى اكثر من متوسطة حسب التدريج المستخدم ومقبولة تربوياً، وأن مانسبته (٤١,٥٪) من الكفايات كان الوسط الحسابي لدرجات ممارستها اكثر من (٤)، وأن الأوساط الحسابية لدرجات ممارسة جميع الكفايات انحصرت بين ٢,٩١ و٤,٣٦، اما الكفايات التي كانت المتوسطات الحسابية لها اقل من (٣,٥) بدلالة احصائية فهي الكفايات ذوات الارقام (٢٤، ٢٧، ٢٨، ٣٤، ٣٥).

كما تم حساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة افراد العينة على كل مجال من مجالات الدراسة والجدول رقم (٥) يبين هذه النتائج .

جدول رقم (٥)
الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والاوساط المئوية الموزونة لممارسة افراد العينة لمجالات الدراسة .

الرقم	المجال	عدد الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط المئوي الموزون
١.	اعداد الخطة اليومة	٢٣	٨٩,٨١	٩,٧١	٧٨,١
٢.	اعداد الخطة الفصلية /السنوية .	١٢	٤٤,٠٤	٦,٦٦	٧٣,٤
٣.	صياغة الاهداف	١١	٤١,٨٥	٥,٧٠	٧٦,١
٤.	الاساليب والأجراءات	٢٠	٧٧,٩٨	٩,٦٣	٧٨,٠
٥.	التقويم	١٦	٦٣,٨٩	٧,٦٦	٧٩,٩
	الكلي	٨٥	٣١٧,٥٧	٣٤,٨٠	٧٤,٧

يظهر من الجدول (٥) أن المجال الخامس (التقويم) الاعلى نسبه ممارسة بين المجالات الخمسة للدراسة، اما المجال الاقل ممارسة فهو المجال الثاني (اعداد الخطة الفصلية) .

ثانياً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة الثاني والثالث

تدور هذه الأسئلة حول الآثار الرئيسية للمتغيرات المستقلة (الخبرة، المرحلة، المؤهل) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها على مجالات الدراسة الخمسة مجتمعة، تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات التابعة وهي المجالات الخمسة للتخطيط الدراسي والجدول رقم (٦) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (٦)

مصفوفة الارتباط بين المتغيرات التابعة (المجالات الخمسة للتخطيط الدراسي)

المجالات	الخطةاليومية	الخطةالفصلية/السنوية	الاهداف	الاساليبوالاجراءات	التقويم
الخطةاليومية	١,٠٠	٠,٧٦ *	٠,٧٢ *	٠,٧٠ *	٠,٧١ *
الخطةالفصلية السنوية		١,٠٠	٠,٦٥ *	٠,٦٣ *	٠,٦٤ *
الاهداف			١,٠٠	٠,٨٠ *	٠,٧٠ *
الاساليبوالاجراءات				١,٠٠	٠,٨١ *
التقويم					١,٠٠

*دالة احصائياً عند مستوى الدلالة α= ٠,٠٠١.

يشير الجدول رقم (٦) إلى أن جميع معاملات الارتباط بين المتغيرات التابعة دالة احصائياً عند α<٠,٠٥ وعليه فقد تم اجراء تحليل التباين للمتغيرات المتعددة (3- Way- MANOVA) والجدول رقم (٧) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين المتعدد لمتغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل وتفاعلاتها

المتغير	قيمة هوتلينجز/ولكس لمدا	قيمة (ف) التقريبية	مستوى الدلالة	
المرحلة (هوتلينجز)	٠,٠٤٠	٢,٠٠٦	٠,٠٧٨	
الخبرة(هوتلينجز)	٠,٠٣٣	١,٦٦٩	٠,١٤٢	
المؤهل(هوتلينجز)	٠,٠٤٣	٢,٢٠٠	٠,٠٥٥	
المرحلة ×الخبرة(ولكس لمدا)	٠,٩٧٨	١,١٥٢	٠,٣٣٤	
المرحلة ×المؤهل(ولكس لمدا)	٠,٩٥٢	٢,٥٥٤	٠,٠٢٨	*
الخبرة×المؤهل(ولكس لمدا)	٠,٩٥٧	٢,٢٥٠	٠,٠٥٠	*
المرحلة × الخبرة×المؤهل(ولكس لمدا)	٠,٩٨٦	٠,٧٢٣	٠,٦٠٦	

ملاحظة: درجات الحرية ٥، ٢٢٣ لمجموع المربعات والخطأ على الترتيب

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥

يشير الجدول رقم (٧) الى وجود اثر لتفاعل متغيري المرحلة والمؤهل. ويوجد أيضاً أثراً لتفاعل الخبرة والمؤهل بينما لا يوجد اثر للمتغيرات الاخرى، ولتحديد مواقع اثر تفاعل متغيري المرحلة والمؤهل تم اجراء اختبار المقارنات الأحادي (ف) (Univariate-Ftest) والجدول رقم (٨) يبين ذلك.

جدول رقم(٨)

اختبار (ف) للمقارنات الاحادية لتفاعل متغيري المرحلة والمؤهل لمجالات الدراسة

المجال	مجموع المربعات الافتراضية	مجموع مربعات الخطاء الافتراضي	متوسط المربعات	متوسط الخطاء	قيمة الاحصائي ف	مستوى الدلالة
الاول	١٢٣,٧٦	٢٣٤٢٠,٢٩	١٢٣,٧٦	٩١,١٣	١,٣٥٨	٠,٢٤٥
الثاني	١٨,٥٧	٩٩٧٤,٣١	١٨,٥٧	٣٨,٨١	٠,٤٧٨	٠,٤٩٠
الثالث	٤٤,٢٥	٧٩٢٤,٩٦	٤٤,٢٥	٣٠,٨٧	١,٤٣٣	٠,٢٣٢
الرابع	١٦٩,٩٢	٢٣٣٤١,٦٨	١٦٩,٩٢	٩٠,٨٢	١,٨٧١	٠,١٧٣
الخامس	٢١,٢٤	١٤٨٦٦,٣٥	٢١,٢٤	٥٧,٨٥	٠,٣٦٧	٠,٥٤٥

ملاحظة: درجات الحرية (١، ٢٥٧) لمجموع المربعات والخطأ على الترتيب.

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة α =٠,٠٥.

يظهر من الجدول رقم (٨) انه لا يوجد اثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) لتفاعل متغيري المرحلة والمؤهل على كل من المجالات الخمسة، وذلك لأن اثر التفاعل تم استقصاؤه على كل مجال منفرداً.

ولتحديد مواقع اثر تفاعل متغيري الخبرة والمؤهل تم اجراء اختبار (ف) للمقارنات الأحادية (Univariate - Ftest) وذلك كما أشار هيز (Hays, 1963) إلى أنه يمكن رفض الفرضية الصفرية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) أما جلاس وهوبكيز(Glass & Hopkis, 1984) فيرفضان الفرضية إذا كانت أقل من مستوى الدلالة α<٠,٠٥، إلا أنه يجب قبول الفرضية حتى لا يتم الوقوع في الخطأ من الدرجة الثانية وذلك برفض الفرضية وهي صحيحة، وعليه يمكن اعتبار (α=٠,٠٥) دالة إحصائياً. والجدول رقم (٩) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (٩)

اختبار(ف) للمقارنات الاحادية لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل للمجالات الخمسة

المجال	مجموع المربعات الافتراضية	مجموع مربعات الخطأ الافتراضي	متوسط المربعات	متوسط الخطأ	قيمة الاحصائي ف	مستوى الدلالة
الاول	٤٧٩,٣٠	٢٣٤٢٠,٠٢٩	٤٧٩,٣٠	٩١,١٣	٥,٢٦٠	*٠,٠٢٣
الثاني	٣١٣,٤٢	٩٩٧٤,٣١	٣١٣,٤٢	٣٨,٨١	٨,٠٧٦	*٠,٠٠٥
الثالث	٢٧٠,٠٦	٧٩٣٤,٩٦	٢٧٠,٠٦	٣٠,٨٨	٨,٧٤٧	*٠,٠٠٣
الرابع	٤٤٩,٩٩	٢٣٣٤١,٦٨	٤٤٩,٩٩	٩٠,٨٢	٤,٩٥٥	*٠,٠٢٧
الخامس	١٥٦,٢٦	١٤٨٦٦,٣٥	١٥٦,٢٦	٥٧,٨٥	٢,٧٠١	٠,١٠١

ملاحظة: درجات الحرية (١، ٢٥٧) لمجموع المربعات والخطأ على الترتيب.

* دالة احصائياً عند مستوى الدلالة α =٠,٠٥.

يظهر من الجدول رقم (٩) وجود أثر لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) للمجالات الاول(اعداد الخطة اليومية)، والثاني (اعداد الخطة الفصلية)، والثالث (صياغة الاهداف)، الرابع(اختيار الأساليب والأجراءات). وانه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية للمجال الخامس (التقويم).

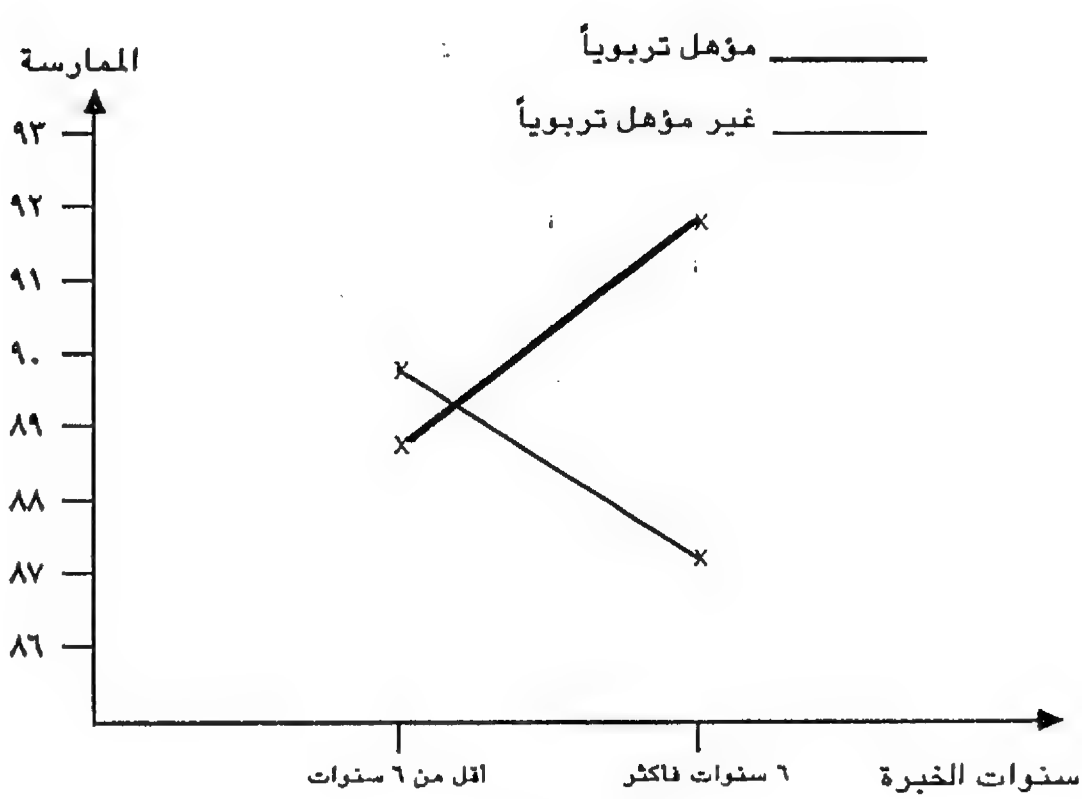
وعليه تم حساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة افراد العينة لكفايات المجالات الاول والثاني والثالث والرابع والجداول ذات الارقام ١٠، ١٢، ١٤، ١٦ تبين هذه النتائج على الترتيب .

جدول رقم(١٠)

الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل للمجال الاول (اعداد الخطة اليومية)

الخبرة	المؤهل: تربوي – العدد	تربوي – الوسط الحسابي	تربوي – الإنحراف المعياري	غير تربوي – العدد	غير تربوي – الوسط الحسابي	غير تربوي – الإنحراف المعياري
أقل من ٦ سنوات	٨٦	٨٨,٧٧	٩,٧٨	٦٠	٩٠,٢	٨,٦٨
٦ سنوات فأكثر	٨٤	٩١,٨١	٩,٧١	٣٥	٨٦,٨٨	١٠,٤٩

يشير الجدول رقم (١٠) أن ممارسة المعلمين المؤهلين تربوياً لكفايات التخطيط الدراسي للمجال الاول(اعداد الخطة اليومية) تزداد مع زيادة خبرتهم، اما المعلمين غير المؤهلين تربوياً فأن ممارستهم لكفايات التخطيط الدراسي لهذا المجال تقل مع زيادة سنوات خبرتهم والشكل رقم (١) يمثل هذا.



شكل رقم (١)

التفاعل بين المؤهل التربوي والخبرة في مجال إعداد الخطة اليومية

ولفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستويات التفاعل بين المؤهل والخبرة فقد تم استخدام اختبار شافيه(Scheffe Test)للمقارنات البعدية ويبين الجدول رقم (١١) نتائج هذه المقارنات.

جدول رقم (١١)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المؤهل والخبرة في مجال إعداد الخطة اليومية.

المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المؤهل والخبرة	مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٨٨,٧٧)	مؤهل تربوياً ٦ سنوات فأكثر س (٩١.٨١)	غير مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٩٠.٢)	غير مؤهل تربوياً ٦ سنوات فأكثر س (٨٦.٨٨)
مؤهل تربوياً من ٦ سنوات س (٨٨,٧٧)	ــــ	*٤,٣١	٠,٧٩	٠,٩٨
مؤهل تربوياً ٦ سنوات فأكثر س(٩١,٨١)	ــــ	ــــ	١,٠٠	*٦,٥٩
غير مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٩٠,٢)	ــــ	ــــ	ــــ	٢,٦٧
غير مؤهل تربويا ٦سنوات فأكثر س (٨٦,٨٨)				

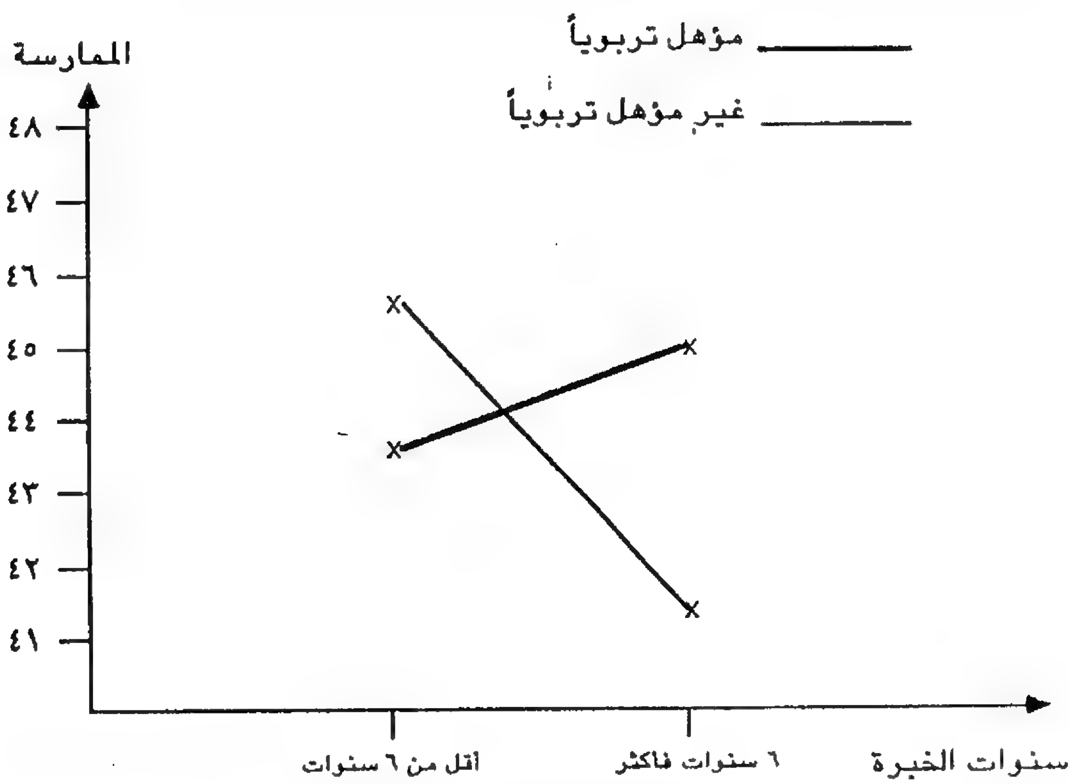
قيمة ف الحرجة عند (α= ٠,٠٥) ودرجات حرجة (١ . ٢٥٧) تساوي ٣.٨٩.

يبين الجدول رقم (١١) أن جميع المقارنات البعدية ذات دلالة إحصائية عند (α =٠,٠٥) هي التي بين المتوسط الحسابي للمؤهل تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر والمؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات ولصالح المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر وبين المتوسط الحسابي للمؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر وغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر.

جدول رقم(١٢)
الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتفاعل متغيري الخبرة
والمؤهل للمجال الثاني (اعداد الخطة الفصلية)

الخبرة	المؤهل					
	تربوي			غير تربوي		
	العدد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	العدد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
أقل من ٦ سنوات	٨٦	٤٣,٤٥	٧,٠٣	٦٠	٤٥,٥	٦,٦٢
٦ سنوات فأكثر	٨٤	٤٤,٧٣	٦,٢٨	٣٥	٤١,٣١	٥,٩٢

يشير الجدول رقم (١٢) أن ممارسة المعلمين المؤهلين تربوياً لكفايات التخطيط الدراسي للمجال الثاني (اعداد الخطة الفصلية /السنوية) تزداد مع زيادة سنوات خبرتهم، اما المعلمين غير المؤهلين تربوياً فأن ممارستهم لهذه الكفايات تقل مع زيادة سنوات خبرتهم والشكل رقم (٢) يمثل هذا.



شكل رقم (٢)
التفاعل بين المؤهل التربوي والخبرة في مجال إعداد الخطة الفصلية/السنوية

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المؤهل والخبرة في مجال إعداد الخطة الفصلية/ السنوية

المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المؤهل والخبرة	مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٤٣,٤٥)	مؤهل تربوياً ٦ سنوات فأكثر س (٤٤,٧٣)	غير مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٤٥,٥٠)	غير مؤهل تربوياً ٦ سنوات فأكثر س (٤١,٣١)
مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٤٣,٤٥)	——	١,٧٩	٢,٨٣	٢,٩٤
مؤهل تربوياً ٦ سنوات فأكثر س (٤٤,٧٣)	——	——	٠,٥٣	*٧,٤٤
غير مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٤٥,٥٠)	——	——	——	*١٠
غير مؤهل تربويا ٦سنوات فأكثر س (٤١,٣١)				

قيمة ف الحرجة عند (α= ٠,٠٥) ودرجات حرجة (١ , ٢٥٧) تساوي ٣,٨٩.

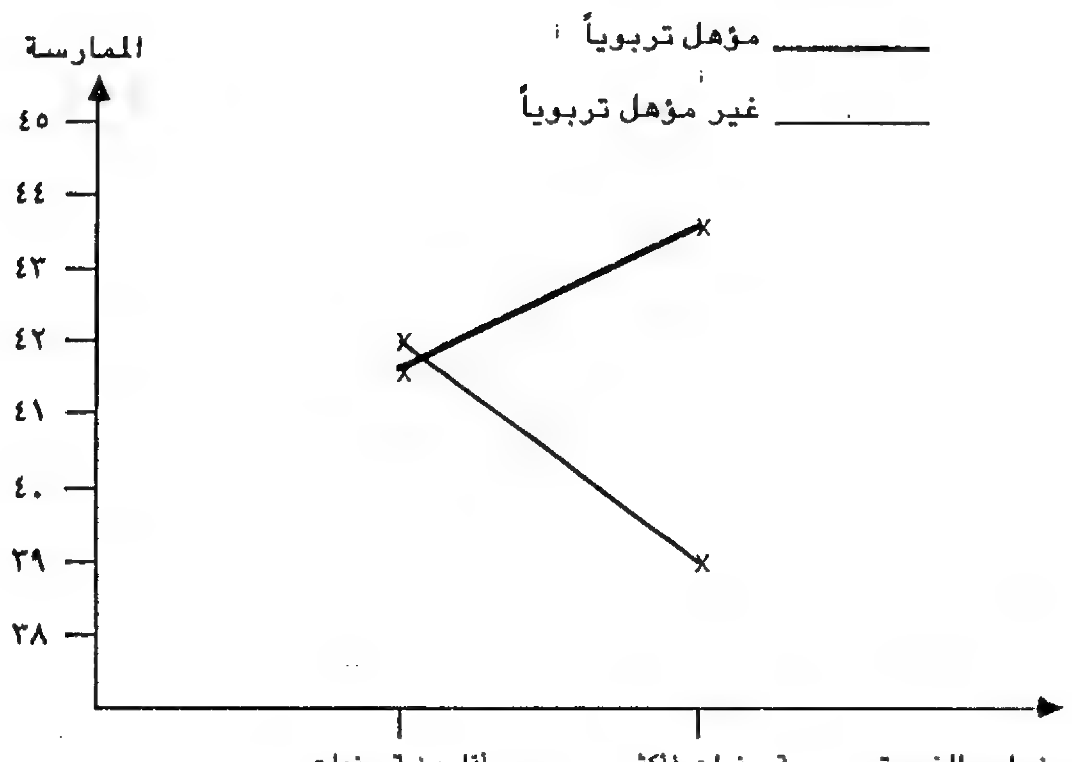
يبين الجدول رقم (١٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية عند (α= ٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي للمؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر وغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر، وللمتوسط الحسابي لغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات وغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح غير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات.

جدول رقم(١٤)

الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل للمجال الثالث (صياغة الأهداف)

الخبرة	المؤهل: تربوي العدد	تربوي الوسط الحسابي	تربوي الإنحراف المعياري	غير تربوي العدد	غير تربوي الوسط الحسابي	غير تربوي الإنحراف المعياري
أقل من ٦ سنوات	٨٦	٤١,٧٨	٥,٣٣	٦٠	٤١,٩٨	٥,٤٤
٦ سنوات فأكثر	٨٤	٤٣,١٨	٥,٧١	٣٥	٣٨,٦٣	٥,٩٦

يشير الجدول رقم (١٤) أن ممارسة المعلمين المؤهلين تربوياً أعلى من ممارسة غير المؤهلين لكفايات المجال الثالث(صياغة الأهداف)، وأن المعلمين المؤهلين تزداد ممارستهم لهذه الكفايات مع زيادة سنوات خبرتهم، أما المعلمين غير المؤهلين تربوياً فتقل ممارستهم مع زيادة سنوات خبرتهم والشكل رقم (٣) يمثل هذا.



شكل رقم (٣)

التفاعل بين المؤهل التربوي والخبرة في مجال صياغة الأهداف

والفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستويات التفاعل بين المؤهل والخبرة فقد تم استخدام اختبار شافيه(Scheffe Test)للمقارنات البعدية ويبين الجدول رقم (١٤) هذه النتائج.

جدول رقم (١٥)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المؤهل والخبرة في مجال صياغة الاهداف.

المتوسطات الحسابية التفاعل بين المؤهل والخبرة	مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٤١,٧٨)	مؤهل تربوياً ٦ سنوات فاكثر س (٤٣,١٨)	غير مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٤١,٩٨)	غير مؤهل تربوياً ٦ سنوات فاكثر س (٤٣٨,٦٣)
مؤهل تربوياً من ٦ سنوات س (٤١,٧٨)	ــــــ	٢,٧٠	٠,٠٠٥	*٧٩٩
مؤهل تربوياً ٦ سنوات فاكثر س (٩٤٣,١٨)	ــــــ	ــــــ	١,٦٣	*١٦,٥٧
غير مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س ٤١,٩٨)	ــــــ	ــــــ	ــــــ	*٨,٠٣
غير مؤهل تربويا ٦سنوات فاكثر س (٣٨,٦٣)				

قيمة ف الحرجة عند (α= ٠,٠٥) ودرجات حرجة (١ . ٢٥٧) تساوي ٣.٨٩.

يظهر من الجدول رقم (١٥) أن المقارنات البعدية التالية ذات دلالة احصائية عند(α= ٠,٠٥) وهي: بين المتوسط الحسابي للمؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات وغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات ، وبين المتوسط الحسابي للمؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر وغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح

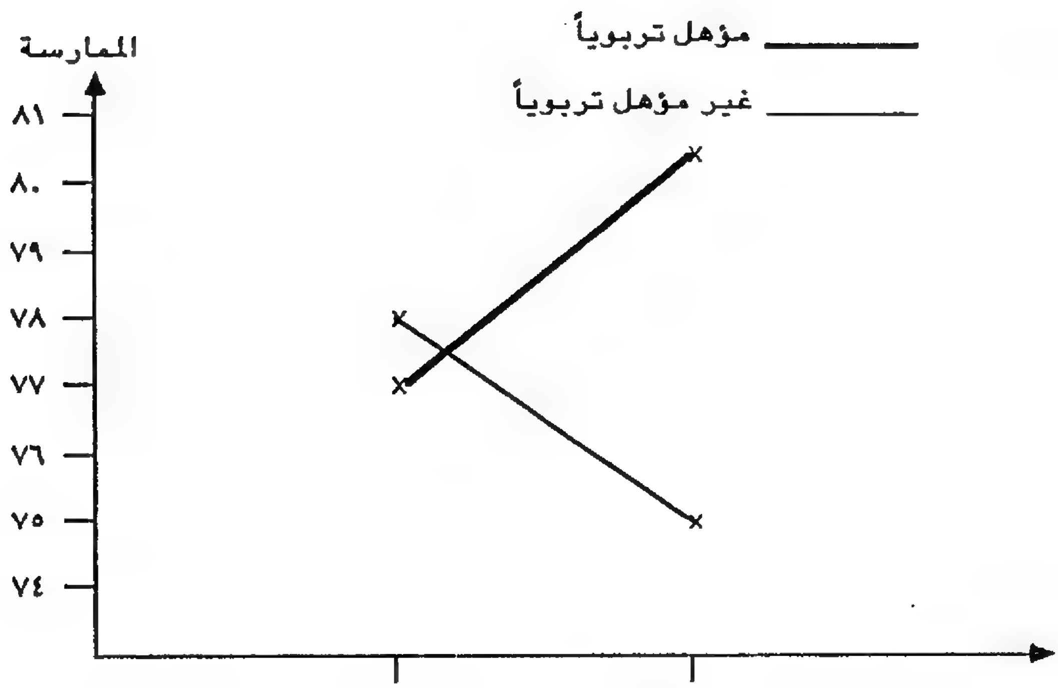
المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر وبين المتوسط الحسابي لغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات وغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح غير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات.

جدول رقم(١٦)

الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل للمجال الرابع (اختيار الأساليب والإجراءآت)

الخبرة	المؤهل: تربوي – العدد	تربوي – الوسط الحسابي	تربوي – الإنحراف المعياري	غير تربوي – العدد	غير تربوي – الوسط الحسابي	غير تربوي – الإنحراف المعياري
أقل من ٦ سنوات	٨٦	٧٧,١٩	٩,٩٦	٦٠	٧٧,٩٢	٩,٥٥
٦ سنوات فأكثر	٨٤	٨٠,٢٤	٨,٦٤	٣٥	٧٤,٦٦	١٠,٢٩

يشير الجدول رقم (١٦) أن ممارسة المعلمين المؤهلين تربوياً لكفايات التخطيط الدراسي للمجال الرابع تزداد مع زيادة سنوات خبرتهم، اما المعلمين غير المؤهلين تربوياً فتقل ممارستهم مع زيادة سنوات خبرتهم والشكل رقم (٤) يمثل هذا.



شكل رقم (٤)

التفاعل بين المؤهل التربوي والخبرة في مجال اختيار الأساليب والإجراءات

جدول رقم (١٧)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المؤهل والخبرة في مجال الأساليب والإجراءات.

المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المؤهل والخبرة	مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٧٧,١٩)	مؤهل تربوياً ٦ سنوات فأكثر س (٨٠,٢٤)	غير مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٧٧,٩٢)	غير مؤهل تربوياً ٦ سنوات فأكثر س (٧٤,٦٦)
مؤهل تربوياً من ٦ سنوات س (٧٧,١٩)	ـــــ	*٤٤,٣٥	٠,٢١	١,٧٥
مؤهل تربوياً ٦ سنوات فأكثر س (٨٠,٢٤)	ـــــ	ـــــ	٢,٠٧	*٨,٤٧
غير مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٧٧,٩٢)	ـــــ	ـــــ	ـــــ	٢,٥٩
غير مؤهل تربويا ٦سنوات فأكثر س (٧٤,٦٦)				

قيمة ف الحرجة عند (α= ٠,٠٥) ودرجات حرجة (١ , ٢٥٧) تساوي ٣,٨٩.

يظهر من الجدول رقم (١٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية عند(α= ٠,٠٥) وهي: بين المتوسط الحسابي للمؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات والمؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر، وبين المتوسط الحسابي للمؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر وغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر .

النتائج المتعلقة بالمجال الكلي (كفايات التخطيط الدراسي)

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أفراد العينة لجميع الكفايات موزعين حسب متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل وذلك لإعطاء انطباع عام لأثر هذه المتغيرات على جميع المجالات مجتمعة علماً إنه تم دراسة أثر هذه المتغيرات على كل مجال من هذه المجالات منفرداً. والجدول رقم (١٨) يبين هذه النتائج.

جدول رقم(١٨)
الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة أفراد العينة لكفايات التخطيط الدراسي -الدرجة الكلية-.

متغيرات الدراسة		العدد	الأوساط الحسابية	الإنحرافات المعيارية
الخبرة	أقل من ٦ سنوات	١٤٦	٣١٦,٥٧	٣٥,١٦
	٦ سنوات فأكثر	١١٩	٣١٨,٨١	٣٤,٤٧
المرحلة	أساسي	١٤٢	٣٢٠,٥٧	٣٥,٦٣
	ثانوي	١٢٣	٣١٤,١١	٣٣,٦٤
المؤهل	تربوي	١٧٠	٣١٩,٨٢	٣٤,٦٨
	غير تربوي	٩٥	٣١٣,٥٦	٣٤,٨٥
العينة الكلية		٢٦٥	٣١٧,٥٧	٣٤,٨٠

* عدد فقرات المجال الكلي (٨٢) فقرة، والنهاية العظمى ٤١٠.

يبين الجدول رقم (١٨) أن المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية قد انحصرت بين (٣١٣,٥٦) و(٣٢٠,٥٧)، ولمعرفة أثر متغيرات الدراسة على درجة ممارسة كفايات المجال الكلي تم اجراء تحليل التباين الثلاثي، والجدول رقم (١٤) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (١٩)

تحليل التباين الثلاثي للمجال الكلي حسب متغيرات الدراسة وتفاعلاتها

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
المؤهل	١٣٦٨,٣٩٢	١	١٣٦٨,٣٩٢	١,١٦٥	٠,٢٨٣
الخبرة	٩٩,١٨٧	١	٩٩,١٨٧	٠,٠٨٤	٠,٧٧٤
المرحلة	١٧٨٥,٣٧١	١	١٧٨٥,٣٧١	١,٥٢	٠,٢١١
المؤهل × الخبرة	٨٥٨٧,٥٤٢	١	٨٥٨٧,٥٤٢	٧,٣١١	*٠,٠٠٧
المؤهل ×المرحلة	١٨٧,٤٢٣	١	١٨٧,٤٢٣	٠,١٦٠	٠,٦٩١
الخبرة × المرحلة	١٧٣٧,١٣٩	١	١٧٣٧,١٣٩	١,٤٧٩	٠,٢٢٤
المؤهل×الخبرة×المرحلة	٦٤٣,٤٦٥	١	٦٤٣,٤٦٥	٠,٥٤٨	٠,٤٦٠
الخطأ	٣٠١٨٧٢,٤٣٧	٢٥٧	١١٧٤,٦٠١		
الكلي	٣١٩٧٨٠,٨١٥	٢٦٤	١٢١١,٢٩١		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥

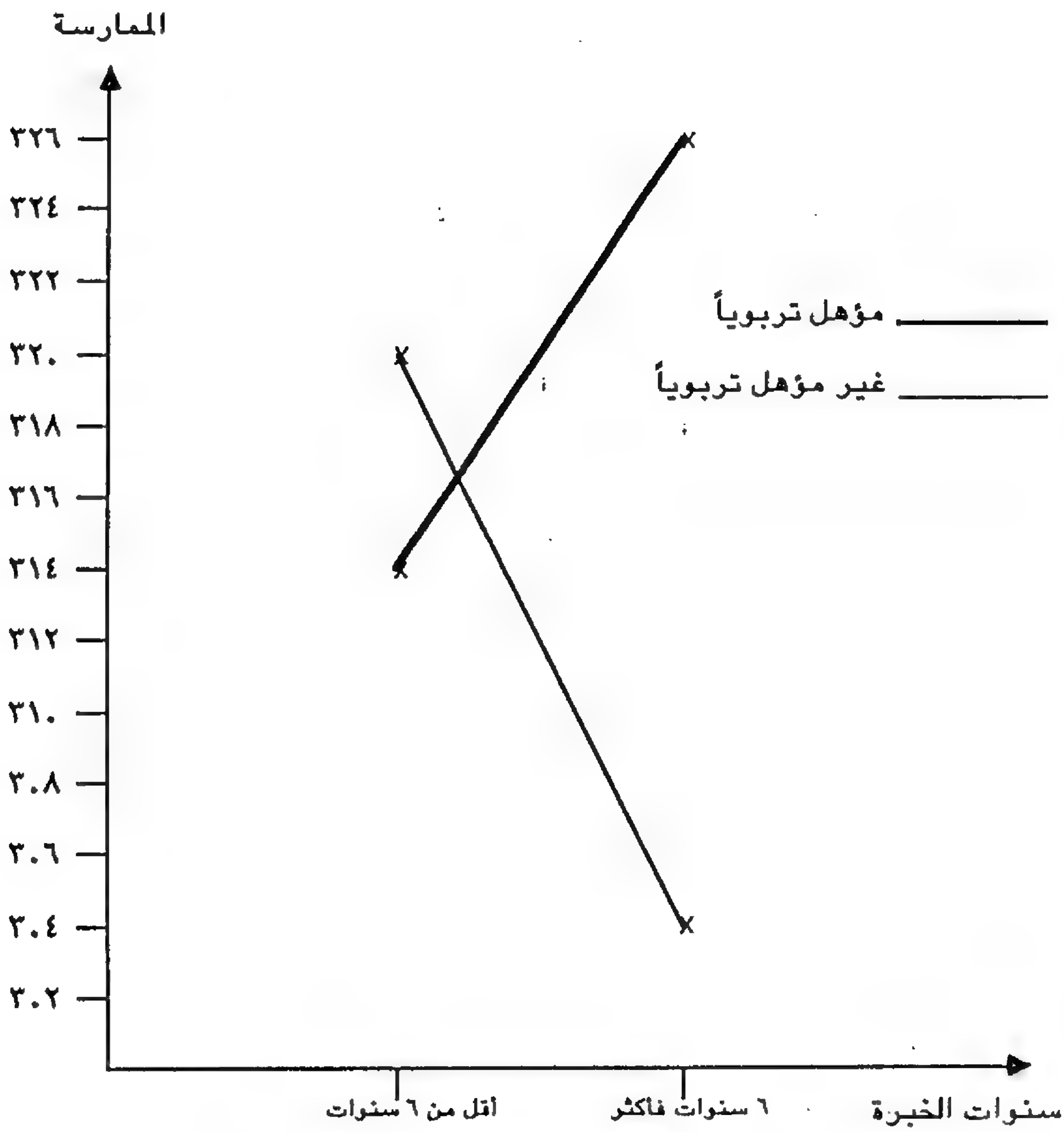
ويظهر من الجدول رقم(١٩) عدم وجود أثر لمتغيرات المؤهل، والخبرة، والمرحلة أو التفاعلات بينها على الدرجات الكلية لممارسة كفايات التخطيط باستثناء أثر التفاعل بين متغيري المؤهل والخبرة حيث أنه ذو دلالة إحصائية عند (α=٠,٠٥) وعليه فقد تم حساب الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المجال الكلي وذلك لأفراد العينة حسب خلايا التفاعل بين المؤهل والخبرة والجدول رقم (٢٠) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (٢٠)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لممارسة كفايات التخطيط الدراسي وفق التفاعل بين متغيري الخبرة والمؤهل للمجال الكلي

الخبرة	المؤهل: تربوي – العدد	تربوي – الوسط الحسابي	تربوي – الإنحراف المعياري	غير تربوي – العدد	غير تربوي – الوسط الحسابي	غير تربوي – الإنحراف المعياري
أقل من ٦ سنوات	٨٦	٣١٤,٥١	٣٥,٩٩	٦٠	٣١٩,٥٢	٣٤,٠٢
٦ سنوات فأكثر	٨٤	٣٢٥,٢٥	٣٢,٦٠	٣٥	٣٠٣,٣٤	٣٤,٣٦

يظهـر الجـدول رقـم (٢٠) أن ممارســة المعلمين المؤهلين تـربوياً لكفـايات التـخطيط الدراسي للمـجال الكلي تزداد مع زيادة سنوات خبـرتهم، اما المعلمين غيـر المؤهلين تربوياً فتـقل ممارستهم لهذه الكفايات مع زيادة سنوات خبـرتهم والشكل رقم (٥) يمثل هذا.



شكل رقم (٥)

التفاعل بين المؤهل التربوي والخبرة في المجال الكلي

جدول رقم (٢١)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المؤهل والخبرة في المجال الكلي (كفايات التخطيط الدراسي)

المتوسطات الحسابية للتفاعل بين المؤهل والخبرة	مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٣١٤,٥١)	مؤهل تربوياً ٦ سنوات فأكثر س (٣٢٥,٢٥)	غير مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٣١٩,٥٢)	غير مؤهل تربوياً ٦ سنوات فأكثر س (٣٠٣,٢٤)
مؤهل تربوياً من ٦ سنوات س (٣١٤,٥١٧)	———	*٤,١٨	٠,٧٦	٢,٦٤
مؤهل تربوياً ٦ سنوات فأكثر س (٣٢٥,٢٥٨)	———	———	٠,٩٨	*١٠,١٠
غير مؤهل تربوياً أقل من ٦ سنوات س (٣١٩,٥٢)	———	———	———	*٤,٩٣
غير مؤهل تربويا ٦سنوات فأكثر س (٣٠٣,٢٤)				

قيمة ف الحرجة عند (α= ٠,٠٥) ودرجات حرجة (١ ,٢٥٧) تساوي ٣,٨٩.

يظهر من الجدول رقم (٢٠) أن المقارنات البعدية ذات الدلالة الاحصائية عند (α= ٠,٠٥) كانت بين المتوسط الحسابي للمؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات والمؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر، وبين المتوسط الحسابي للمؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر وغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر . وبين المتوسط الحسابي لغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات وغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح غير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

كان الهدف من هذه الدراسة الوقوف على مدى ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي، وأثر كل من خبرة المعلم والمرحلة التعليمية التي يدرسها وكونه مؤهلاً تربوياً أم لا على درجة ممارسته لهذه الكفايات.

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة مبوبة حسب أسئلتها.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

كان سؤال الدراسة الأوّل: ما مدى ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي؟

أظهرت نتائج الدراسة (جدول رقم «٤») أنّ متوسطات درجات ممارسة المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي انحصرت بين (٢،٩١ – ٤،٣٦)، وقد بلغت نسبة الكفايات التي تجاوزت متوسطات ممارستها (٤) حسب المقياس المستخدم ٤١،٥٪، أمّا الكفايات التي كانت المتوسطات الحسابية لها أقل من (٣،٥) فهي الكفايات ذوات الأرقام: (٢٤، ٢٧، ٢٨، ٣٤، ٣٥) حسب تسلسل أرقامها.

- أجري اختبارات تشخيصية قبل اعداد الخطة الفصلية لمبحث العلوم الذي أدرسه.
- أنسق مع قيّم المختبر عند إعداد الخطة الفصلية لتدريس العلوم.
- أضع خططاً علاجية للطلبة ذوي التحصيل المتدني في العلوم كجزء من الخطة الفصلية.
- أطّلع على خطط زملائي معلمي العلوم في مدرستي وفي المدارس المجاورة للإفادة منها.
- أطّلع على خطة عمل قيم المختبر وخطط النشاط العلمي في المدرسة للإفادة منها.

يبيّن الجدول رقم (٥) أنّ الوسط الحسابي الموزون للمجال الكلي (٧٤,٧) وهذا يُشير إلى أنّ درجات ممارسة كفايات التخطيط الدراسي أعلى من المتوسط.

وسيتم مناقشة درجات الممارسة لكل مجال من مجالات الاستبانة:-

المجال الأوّل: إعداد الخطة اليومية.

يتضمن مجال إعداد الخطة اليومية (٢٣) كفاية تحمل الأرقام من ١-٢٣ في الاستبانة، ويُشير الجدول رقم (٤) إلى أنّ متوسطات درجات ممارسة هذه الكفايات تراوحت بين ٣,٤١-٤,٣٦، أي أنّ ممارسة كفايات إعداد الخطة اليومية أعلى من متوسطة، وهذه النتائج تتفق مع دراسات (سويلم، ١٩٨٠؛ الصبيحي، ١٩٨٦؛ أبو دلبوح، ١٩٨٨) التي أشارت إلى أنّ ممارسة كفايات التخطيط اليومي أعلى من متوسطة، وتتعارض مع دراسات (العقاربة، ١٩٨٧؛ Baird & Rowsy, 1989) التي أشارت إلى أنّ ممارسة هذه الكفايات متدنية، وقد جاءت متوسطات درجات ممارسة جميع الكفايات أكثر من (٣,٥) باستثناء الكفاية رقم (٢١) (أجري التجربة العلمية أو العرض العملي قبل تضمينها الخطة اليومية) وربما يُعزى ذلك إلى عدم توفر الوقت الكافي لإجراء التجربة أو العرض العملي من قبل المعلم قبل إجرائه للطلبة نظراً لاكتظاظ برنامج الحصص بسبب ارتفاع النصاب الإسبوعي لمعلمي العلوم، حيث يُدرّس معلم العلوم ٢٤-٢٦ حصة إسبوعياً وبعد قرار وزارة التربية والتعليم بتعطيل المدارس يوم الخميس أصبح هذا العدد من الحصص موزعاً على ٥ أيام بدلاً من ٦ أيام بمعدّل ٥ حصص يومياً وهذا يعيق ممارسة المعلّم لهذه الكفاية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الشوارب (١٩٩١) التي أشارت إلى قلة استخدام التجارب العملية من قبل معلمي العلوم لعدم توفّر المهارة والمعرفة العلمية لهذه الكفاية.

أمّا الكفايات الأخرى فقد يُعزى ممارستها بدرجة أعلى من متوسطة نظراً لمتابعة مديري المدارس، والمشرفين المستمرة لإنها بارزة من خلال كراسة

التخطيط اليومي، وكونها إحدى واجبات المعلّم.

وجاء ترتيب هذا المجال ثانياً من حيث الممارسة بالنسبة للمجالات الأخرى حيث يظهر من الجدول رقم (٥) أنّ المتوسط المئوي الموزون بلغ ٧٨,١.

وربما يُعزى ذلك إلى اهتمام المعلمين بالخطة اليومية لأهميتها خلال تنفيذ الموقف الصفي وللمتابعة الإدارية المستمرة لها.

المجال الثاني: إعداد الخطة الفصلية/السنوية

يتضمن هذا المجال (١٢) كفاية تحمل الأرقام من ٢٤-٣٥، ويظهر الجدول رقم (٤) أنّ متوسطات درجات ممارسة هذا المجال تراوحت بين ٢,٩١-٤,١٨، وإنّ الكفايات ذوات الأرقام (٢٧، ٢٨، ٣٤، ٣٥) انخفضت متوسطات درجة ممارستها عن ٣,٥ وهي حسب تسلسل أرقامها.

- أنسّق مع قيِّم المختبر عند إعداد الخطة الفصلية لتدريس العلوم.
- أضع خططاً علاجية للطلبة ذوي التحصيل المتدني في العلوم كجزء من الخطة الفصلية.
- أطّلعُ على خطط زملائي معلمي العلوم في مدرستي والمدارس المجاورة للإفادة منها.
- أطّلعُ على خطة عمل قيِّم المختبر وخطط النشاط العلمي في المدرسة للإفادة منها.

من خلال تفحص هذه الفقرات نجد أنّ الفقرات ذوات الأرقام (٢٧، ٣٤، ٣٥) تتعلق بالتعاون بين المعلمين فيما بينهم وبين المعلمين وقيِّمي المختبرات، وقد يُعزى عدم التعاون إلى وجود معلم واحد في معظم المدارس وعدم وجود قيِّم مختبر متفرغ وإلى تبني التعليم الجمعي وعدم الميل لتفريد التعليم (مراعاة الفروق الفردية) نظراً لاكتظاظ الصفوف بالطلبة، وقد أشار الشوارب (١٩٩١) في دراسته إلى أنّ الاتصال بين معلمي العلوم يتأثّر بعادات المجتمع خاصة بوجود مدرسة ذكور وأخرى للإناث في كل بلدة واتفقت مع دراسة الربضي (١٩٨٥) في

أنّ معلّم العلوم لا يجد الوقت الكافي لوضع خطط علاجية مناسبة للطلبة الضعفاء في التحصيل ومع دراسة الطراونة (١٩٩٥) التي تُشير إلى عدم التدريب والمتابعة لهذه الكفاية، أمّا الفقرة رقم (٢٨) فقد يُعزى ذلك إلى أنّ المعلمين يعدون الخطط الفصلية لمجرد توزيع الوحدات على الشهور والأسابيع، وإنهماكهم في قطع المنهاج المقرر مما يثنيهم عن وضع الخطط العلاجية للطلبة.

أمّا الفقرات الأخرى (٢٥، ٢٦، ٢٩، ٣٣) والتي جاءت متوسطات درجة ممارستها أعلى من (٣,٥) فربما يُعزى ذلك إلى المتابعة من قبل المديرين والمشرفين التربويين. حيث يقوم المعلم بإعداد الخطة الفصلية وفق نموذج معتمد من قبل وزارة التربية والتعليم والذي تتفق معه الفقرات ٢٥، ٢٦، ٢٩ مما يستلزم ممارستها من قبل معظم المعلمين، أما الفقرة ٣٣ والتي تتعلق باختيار الأنشطة الأكثر فاعلية والأقل كلفة لتحقيق الأهداف، وذلك من خلال مجموعة البدائل التي يوفرها الكتاب المدرسي ودليل المعلم ودليل الأنشطة المخبرية.

فيما يتعلق بالفقرة رقم (٢٤) (أجري اختبارات تشخيصية قبل إعداد الخطة الفصلية) والتي قل متوسط درجة ممارستها عن (٣) فربما يُعزى ذلك إلى أنّ المعلمين يُعدون الخطة الفصلية/السنوية قبل بدء دوام الطلبة مما يعيق تنفيذ ذلك، وإلى عدم التدريب والمتابعة لهذه الكفاية من قبل المديريين والمشرفين التربويين. فيما يتعلق بالفقرات (٣٠، ٣١، ٣٢) فقد تُعزى درجات ممارستها العالية إلى أن النموذج المعتمد للخطة الفصلية من قبل وزارة التربية يُلزم المعلم بمراعاة توافق توزيع الوحدات الدراسية مع زمن الفصل الدراسي وإلى أن جميع المعلمين يزودون بمواعيد العطل الرسمية والمناسبات الوطنية من قبل وزارة التربية في بداية العام الدراسي.

أمّا ترتيب هذا المجال بالنسبة للمجالات الأخرى فكان الأخير من حيث الممارسة، ويبيّن الجدول رقم (٥) أن الوسط المئوي الموزون لهذا المجال بلغ ٧٣,٤، وربما يُعزى ذلك إلى أنّ كثيراً من المعلمين يَرونَ أنّ الخطة الفصلية/السنوية

مجرد توزيع للوحدات التعليمية على شهور وأسابيع الفصل أو السنة، وإنّ كثيراً من المعلمين يكررون هذه الخطة لأكثر من سنة ويتناقلونها فيما بينهم-وأشار كاظم (١٩٨٧) إلى أنّ كثيراً من المعلمين لا يدركون طبيعة الوحدة الدراسية، وبذلك فإنّهم يفشلون في الاستفادة تماماً من أسلوب التخطيط الفصلي أو السنوي.

وقد اتفقت نتائج هذا المجال مع دراسة أبو دلبوح (١٩٨٨) التي أشارت إلى أنّ ممارسة كفايات الخطة الفصلية متوسطة، وتتعارض مع دراسة العقاربة (١٩٨٧) التي أشارت إلى أنّ ممارسة كفايات الخطة الفصلية متدنية.

المجال الثالث: صياغة الأهداف

يتضمن هذا المجال (١١) كفاية تحمل الأرقام من ٣٦-٤٦، ويظهر من الجدول رقم (٤) أنّ متوسط درجات ممارسته تراوحت بين ٣,٤٥-٤,٢٠، وأنّ جميع الكفايات زاد متوسط درجات ممارستها عن (٣,٥) وربما يُعزى ذلك إلى أنّ برامج التدريب والتأهيل تركز على كفايات صياغة الأهداف وان جميع الكتب المدرسية تحوي الأهداف الخاصة في بداية كل وحدة دراسية وتوفر المناهج المدرسية لمباحث العلوم لدى جميع المعلمين تساعدهم على ممارسة هذه الكفايات بسهولة.

أمّا ترتيب هذا المجال بالنسبة للمجالات الأخرى من حيث الممارسة فجاء رابعاً؛ حيث بلغ الوسط المئوي الموزون لممارسته ٧٦,١، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الصبيحي (١٩٨٩) الذي أشار إلى درجة متوسطة لممارسة كفايات الأهداف وتتعارض مع دراسة مرعي (١٩٨١) الذي أشار إلى تدني درجات ممارسة صياغة الأهداف.

المجال الرابع: الأساليب والأنشطة (الإجراءات)

يتضمن هذا المجال (٢٠) كفاية تحمل الأرقام من ٤٧-٦٦، ويُشير جدول رقم (٤) إلى أنّ متوسطات درجات ممارسة هذا المجال تراوحت بين ٣,٧٠-٤,١٤ أي أنّ متوسطات ممارسة جميع الكفايات في هذا المجال زادت عن (٣,٥)، وقد

يُعزى ذلك إلى برامج التدريب وخاصة ضمن عملية التطوير التربوي وتركيزها على الأساليب الحديثة، وإلى تبادل الخبرات بين المعلمين من خلال الزيارات الميدانية والحصص التطبيقية ووجود أدلّة المعلمين التي تركز على جوانب الأساليب والأنشطة، وإلى تنويع الأساليب والأنشطة في الكتب المدرسية وأدلّة التجارب والأنشطة، ومن حيث ترتيب هذا المجال بالنسبة للمجالات الأخرى فيظهر من الجدول رقم (٥) أنّ الوسط المئوي الموزون لهذا المجال بلغ ٧٨,٠٠ أي: الثالث، وبدرجة قريبة جداً من المجال الذي حاز على المرتبة الثانية وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة سويلم (١٩٨٠) وتتعارض مع دراسات (العقاربة، ١٩٨٧، Baird & Rowsy, 1989) التي أشارت إلى ممارسة متدنية لكفايات الأساليب والأنشطة.

المجال الخامس: التقويم

يتضمن هذا المجال (١٦) كفاية تحمل الأرقام من ٦٧-٨٢، ويبيّن الجدول رقم (٤) أنّ متوسطات درجات ممارسة كفايات التخطيط انحصرت بين ٣,٦٠-٤,٣٥ ويُشير ذلك إلى درجة ممارسة عالية، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ التقويم من خلال المواقف الصفية والاختبارات تعتبر من مهمات المعلم الرئيسة التي يتم من خلالها الحكم على الطالب والمضمنة في تعليمات الامتحانات المدرسية التي تعممها وزارة التربية على جميع المدارس، ونظراً لمتابعة مدير المدرسة والمشرفين للإختبارات ولتماسها المباشر مع الطلبة وأولياء الأمور فإنّ اهتمام المعلمين في هذه الكفايات يزداد مما يزيد ممارستهم لهذه الكفايات، وقد جاءت ممارسة كفايات مجال التقويم أولاً من بين المجالات الأخرى، ويبيّن الجدول رقم (٥) الوسط المئوي الموزون لهذا المجال ٧٩.٩ حيث تعتبر درجة ممارسته عالية، وقد أشارت دراسات (سويلم، ١٩٨٠، الصبيحي، ١٩٨٦) إلى أنّ ممارسة كفايات التخطيط للتقويم أعلى من متوسطة، بينما أشارت دراسات (الربضي، ١٩٨٥، العقاربة، ١٩٨٧؛ الخريشة، ١٩٩٢) إلى تدني ممارسة هذه الكفايات من قبل

المعلمين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالأسئلة الثاني والثالث والتي تتضمن استقصاء أثر كلٍ من متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل والتفاعلات بينها على درجات ممارسة كفايات التخطيط الدراسي، وسيتم عرضها حسب متغيرات الدراسة.

-متغيّر الخبرة

يظهر من الجدول رقم (٧) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) لمتغيّر الخبرة على مجالات الاستبانة مجتمعة، وربما يُعزى ذلك إلى تقارب الاهتمام بممارسة كفايات التخطيط الدراسي بين المعلمين ذوي الخبرة من المستوى الأوّل (أقل من ٦ سنوات) والمعلمين ذوي الخبرة من المستوى الثاني (٦ سنوات فأكثر) وإلى حاجة المعلمين من ذوي الخبرة من المستوى الأوّل لإشباع حاجاتهم وإثبات الذات فيجتهدون في ممارسة كفايات التخطيط لمواجهة مشكلات تنفيذ المواقف الصفية، وللمتابعة المتماثلة لكافة المعلمين من قبل المشرفين التربويين ومديري المدارس.

تتعارض نتائج هذه الدراسة مع دراسات (Zurub, 1982؛ العقاربة، ١٩٨٧؛ الطراونة، ١٩٩٥) التي أشارت إلى أنّ هناك فروقاً في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي تُعزى لمتغيّر الخبرة وربما يعزى ذلك إلى عدم تغطية هذه الدراسات لجميع كفايات التخطيط الدراسي التي يمارسها جميع المعلمين من ذوي الخبرات المختلفة بدرجات متقاربة كونها محكومة بنماذج وتعليمات موجدة من قبل وزارة التربية.

-متغيّر المرحلة

يُشير الجدول رقم (٧) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيّر المرحلة عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥ لمجالات الدراسة مجتمعة وقد يُعزى هذا إلى أنّ معظم معلمي العلوم يدرسون صفوف المرحلتين الأساسية والثانوية معاً

من المرحلة الثانوية إلى الأساسية، ويترتب على ذلك تشابه برامج التدريب والمتابعة، وقد أشار عنبيدات (١٩٩٥) إلى أنّ المعلمين الذين يدرّسون المرحلة الأساسية فقط يبنون اتجاهات إيجابية نحو التخطيط أكثر من المعلمين الذين يدرسون المرحلتين الثانوية والأساسية معاً.

وفي رأي الباحث لا يوجد دراسات بحثت أثر متغيّر المرحلة على كفايات التخطيط الدراسي أو الكفايات التعليمية.

-متغيّر المؤهّل

تبين من الجدول رقم(٧) أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) تُعزى لمتغيّر المؤهل على أيٍّ من مجالات الكفايات مجتمعة، وقد يُعزى ذلك إلى ضعف وقصور برامج التأهيل والتدريب وتركيزها على الجوانب النظرية أكثر من التطبيق العملي بالنسبة للمعلمين المؤهلين، أمّا المعلمين غير المؤهلين فإنّهم يقعون تحت تأثير الذاتية في التقييم، وإثبات نجاحهم بممارسة كفايات التخطيط لمساعدتهم في تنفيذ المواقف الصفية بشكل جيد، ويعتمد في ذلك على المحاكاة واستثمار الإجتماعات واللقاءات بأقصى درجة وبهذا يلغى الفروق بينه وبين المؤهلين تربوياً الذين ربما يعزفون عن ممارسة كفايات التخطيط الدراسي باعتبارها غير ذات أهمية بالنسبة لهم في تنفيذ عمليات التدريس، وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع دراسات (جامع، ١٩٨٤؛ الصبيحي، ١٩٨٦؛ الحباشنة، ١٩٨٤) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيّر المؤهل على ممارسة الكفايات التعليمية ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخريشة (١٩٩٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة كفايات التخطيط يُعزى للمؤهل.

-التفاعل بين متغيري الخبرة والمرحلة

يتبيّن من الجدول رقم (٧) أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =٠,٠٥ يُعزى للتفاعل بين متغيري الخبرة والمرحلة على

مجالات الدراسة مجتمعة، وربما يعود ذلك إلى تشابه ظروف المعلمين من حيث الإهتمام في ممارسة التخطيط الدراسي، وفي المتابعة والتغذية الراجعة من قبل المشرفين التربويين ومديري المدارس خاصة إنّ جميع فئات المعلمين يتابعهم المُشرف نفسه، وحسب علم الباحث لا يوجد دراسة تربوية بحثت أثر تفاعل متغيري الخبرة والمرحلة على ممارسة كفايات التخطيط الدراسي أو الكفايات التعليمية.

- التفاعل بين متغيري المرحلة والمؤهل

يبيّن الجدول رقم (٧) أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =٠,٠٢٨ يعزى لتفاعل متغيري المرحلة والمؤهل على المجالات مجتمعة، تمّ إجراءاختبارف للمقارنات الأحادية لمعرفة أثر تفاعل متغيري المرحلة والمؤهل على درجات ممارسة كفايات التخطيط الدراسي، حيث بينت نتائج هذا التحليل في الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =٠,٠٥ .

وربما يُعزى عدم وجود أثر لتفاعل متغيري المرحلة والمؤهل إلى أنّه لا أثر لأي من متغيري المرحلة أو المؤهل على درجات ممارسة كفايات التخطيط الدراسي والذي ربما يعود إلى عدم جدوى برامج التأهيل والدورات التدريبية التي تعتمد الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية، وكون المعلمين يدرّسون غالباً المرحلتين الأساسية والثانوية معاً، وحسب علم الباحث لا توجد دراسات تعالج أثر تفاعل متغيري المؤهل والمرحلة على ممارسة الكفايات التعليمية أو كفايات التخطيط الدراسي.

- التفاعل بين متغيري الخبرة والمؤهل

يُشير الجدول رقم (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل عند مستوى الدلالة α =٠,٠٥ لجميع مجالات الدراسة باستثناء مجال التقويم ويتبين من الأشكال البيانية أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥)إلى أنّ ممارسة المعلمين المؤهلين تربوياً لكفايات التخطيط الدراسي في مجالات إعداد

الخطة اليومية، إعداد الخطة الفصلية، صياغة الأهداف، إختيار الأساليب والأنشطة تزداد مع زيادة سنوات خبرتهم، أمّا المعلمون غير المؤهلين تربوياً فإنّ ممارستهم لهذه الكفايات تقل مع زيادة سنوات خبرتهم، وربما يعود ذلك إلى أنّ معظم المعلمين المؤهلين تربوياً يتم تأهيلهم أثناء الخدمة وبذلك يطبقون ما يتعلمونه من جوانب نظرية وبمرور سنوات الخدمة يمارسون الكفايات التعليمية بشكل أعمق، ويبنون اتجاهاً إيجابياً نحو التخطيط الدراسي (عبيدات، ١٩٩٥) أمّا المعلمون غير المؤهلين فيمارسون كفايات التخطيط الدراسي في بداية خدمتهم بفعل الذاتية كون معظمهم يعينون في وزارة التربية والتعليم بعقود مما يتطلب منهم الاجتهاد في ممارسة الكفايات التعليمية وخاصة كفايات التخطيط الدراسي التي تساعدهم في التنفيذ وإدارة المواقف الصفية، لكن هذه الفئة تفقد روح المبادرة بمرور سنوات الخدمة بفعل التكرار (الروتين) فيعتمدون على عامل الخبرة في تنفيذ المواقف الصفية أكثر من عامل ممارسة كفايات التخطيط الدراسي. وعند استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية وكما هو مبين في الجداول ذوات الأرقام (١١، ١٣، ١٥، ١٧) يتبين أن هذه الفزرق دالة إحصائياً (a=٠.٠٥) بين المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر وغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر في مجالات الخطة اليومية، الخطة الفصلية، صياغة الأهداف، والأساليب والإجراءات، وبين المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات والمؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر في مجالات الخطة اليومية، والأساليب والإجراءات وبين غير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات وغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح غير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦سنوات في مجالات الخطة الفصلية، وصياغة الأهداف، وبين المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات وغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر

ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات وغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر ولصالح المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات في مجال صياغة الأهداف، فيما يتعلق بالمؤهلين تربوياً فربما يُعزى ممارستهم لكفايات التخطيط الدراسي أكثر من غير المؤهلين إلى أنهم قد يستثمرون ما تعلموه نظرياً في برامج التدريب والتاهيل وخاصة في مجال صياغة الأهداف في مجال اعداد الخطة اليومية. أما بالنسبة للمؤهلين تربوياً ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر فربما تعزى ممارستهم لكفايات التخطيط بدرجة أكبر من ممارسة المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات إلى تكرار التجارب وخاصة بفعل الملاحظات التي يدونها المشرفون ومديرو المدارس على الخطط اليومية للمعلمين وبالنسبة لغير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات فإن ممارستهم أكثر من غير المؤهلين ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر فربما يُعزى ذلك إلى أن غير المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة أقل من ٦ سنوات يهتمون في ممارسة كفايات التخطيط الفصلي وفي صياغة الأهداف أكثر من غير المؤهلين ذوي الخبرة ٦ سنوات فأكثر الذين يعتبرون الخطة الفصلية جزء من الروتين الإداري يكررونه سنوياً وبشكل متماثل.

أمّا مجال التقويم فربما يُعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر تفاعل متغيري الخبرة والمؤهل إلى أنّ جميع المعلمين يتأثرون بنفس العوامل المتعلقة ببناء الاختبارات والمتابعة وممارسة كفايات التخطيط، وذلك استجابة لتعليمات الاختبارات المقررة من الوزارة، حيث يعتمد المعلمون ذوو الخبرة من المستوى الأوّل على التقليد والمحاكاة والإفادة من الاجتماعات واللقاءات في اكتساب مهارات ممارسة كفايات التقويم مما يلغي الفروق بين مستويات المعلمين المختلفة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة برد وروسي (Baird & Rowsy 1989) وتتعارض مع دراسة الربضي (١٩٨٥) التي أشارت إلى عدم وجود أثر لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل.

-التفاعل بين متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل

يتبيّن من الجدول رقم (٧) أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ لمجالات الدراسة مجتمعة، وربما يُعزى ذلك إلى تشابه ظروف معظم المعلمين من مختلف الفئات المتعلقة بتدريس المرحلتين الاساسية والثانوية معاً وبالتدريب والمتابعة من قبل مديري المدارس والمشرفين التربويين، وخاصة أنّ ممارسة معظم كفايات التخطيط الدراسي تُعدّ مهمات إدارية يتفقدها مدير المدرسة بإستمرار.

لا يوجد -حسب علم الباحث- دراسات تربوية استقصت أثر تفاعل متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل على كفايات التخطيط الدراسي أو الكفايات التعليمية.

توصيات الدراسة

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:-

١- إعادة النظر في برامج تأهيل وتدريب المعلمين -معلمي العلوم- المتعلقة بالتخطيط الدراسي لتحقيق الأهداف المرجوة منها وبخاصّة ما يتعلق بالكفايات التي كانت درجة ممارستها قليلة والتي أظهرتها نتائج هذه الدراسة رغم توصية دراسات سابقة بمراعاة بعض هذه الكفايات.

٢- تدريب المعلمين على التخطيط بحيث يشمل جميع الكفايات التي أشارت إليها نتائج هذه الدراسة وعدم الالتزام بنموذج تخطيط واحد لإعطاء الفرصة للمعلم لاختيار ما يناسبه من هذه الكفايات عند ممارسته للتخطيط.

٣- إجراء دراسات مماثلة لقياس مدى ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس ومقارنة نتائجها مع نتائج هذه الدراسة المعتمدة على وجهة نظر المعلّم نفسه فقط.

٤- الإفادة من قائمة كفايات التخطيط التي توصلت إليها الدراسة في إعداد نماذج تقويم معلمي العلوم لمتابعتهم من قبل المشرفين التربويين ومديري المدارس، وخاصّة ما يتعلق بالتخطيط لمعالجة المشكلات التعليمية للطلبة.

المراجع العربية

-أبو السميد، سهيلة. (١٩٨٥). اعداد برنامج لتنمية الكفايات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع المتوسطة لاعداد المعلمين في الأردن، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

- أبو دلبوح، محمد يوسف. (١٩٨٨). مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية اللازمة للمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

- بدران، عبد الحكيم. (١٩٩١). مناهج العلوم في التعليم العام بدول الخليج، الرياض، السعودية، مكتب التربية العربية بدول الخليج.

- جابر، عبد الحميد.(١٩٨٥). مهارات التدريس، (الطبعة الأولى)، القاهرة، دار النهضة العربية.

-جامع، حسن، والشاهين، حصه والهادي، فوزية. (١٩٨٤). الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلةالابتدائية في دولة الكويت. المجلة التربوية،١ (٢)، ٤٣-٤٨.

- جرادات، عزت، وعبيدات، ذوقان. (١٩٩٠). التدريس الفعال، (الطبعة الرابعة)، عمان، الأردن، دارالفكر .

- الحباشنه، زكريا. (١٩٨٤). المهارات التدريسية عند معلمي العلوم في المرحلة الاعدادية في محافظة الكرك، رسالة ماجستر غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان.

- الخريشا، غازي. (١٩٩٢). تقويم الحاجات التربوية لمعلمي مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

-الربضي، يوسف مصطفى. (١٩٨٥). الحاجات المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية والابتدائية العليا، وأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- الرشدان، عبد الله زاهي. (١٩٨٧). المدخل إلى التربية. عمان، الأردن، دار الفرقان.

-الزبادي، أحمد محمد. (١٩٨٨). حاجات رياض الأطفال للكفايات التعليمية في منطقة عمان الكبرى وعلاقة هذه الحاجات في المؤهل والخبرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- الزعبي، ناجيه محمد. (١٩٩٣). بناء أداة لقياس فاعلية معلم التربية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- زيتون، عايش محمود. (١٩٩٤). أساليب تدريس العلوم. (الطبعة الأولى)، عمان الأردن، دار الشروق.

- سويلم، مصطفى. (١٩٨٠). اعداد معلمي الرياضيات في معهد التأهيل التربوي على أساس الكفايات التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

-الشوارب، غسان. (١٩٩١). مشكلات تدريس العلوم. دراسة ماجستر غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

- الصبيحي، محمد علي. (١٩٨٦). أثر الخبرة التعليمية والدرجة العلمية في ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية، وأثر ذلك في تحصيل طلابهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- الطراونة، يحيى يوسف. (١٩٩٥). الحاجات التدرسية لمعلمي الراضيات في المرحلة الثانوية في مدارس جنوب الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

- عبيدات، ذوقان. (١٩٨١). تطوير برنامج للإشراف التربوي في الأردن. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

- عبيدات، سليمان أحمد. (١٩٩٥). موقف معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في الأردن من الخطة اليومية خلال عام ١٩٩٢م. مجلة الدراسات العلوم الإنسانية، ٢٢ (١)، ٣٦-٤٢.

- العقاربة، نايف يوسف. (١٩٨٧). الكفايات التعليمية الضرورية لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية ودرجة ممارستهم لهذه الكفايات في ضوء أختلافهم في المؤهل، وسنوات الخبرة، والجنس، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- عوجان، أحمد اسماعيل. (١٩٩٣). الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى معلمي التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- القصير، أحمد. (١٩٨٩). بناء أدة لتقييم فاعلية المعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- قطامي، يوسف. (١٩٨٩). سيكولوجية التعليم والتعلم. عمان، الأردن، دار الشروق،

- كاظم، أحمد خيري، وزكي، سعد يس. (١٩٨٨). تدريس العلوم. القاهرة، دار النهضة المصرية.

- كمب، جرولداي. (١٩٨٥). التصميم التعليمي، خطة تطوير الوحدة الدراسية والمساق. (ترجمة الخوالدة، محمد)، جدة، السعودية، دار الشروق.

-لبيب، رشدي. (١٩٨٩). معلم العلوم، مسؤولياته -أساليب عمله- اعداده-نموه العلمي والمهني. (الطبعة الثالثة)، القاهرة، مكتبة الانجلوالمصرية.

- مسلماني، إبراهيم. (١٩٧٥)، مواصفات التعليم الجيد للعلوم ومدى ممارسة المعلمين لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- مرعي، توفيق أحمد.(١٩٨١). الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الإبتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها، رسالة دكتواره غير منشورة، جامعة عين شمس.

- الناظر، محمد. (١٩٩٣). الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لمعلمي التربية الرياضية من وجهة نظر طلبتهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

-نطر، رضا محمد.(١٩٩٠)، تعليم العلوم والرياضيات للأطفال، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، مكتبة دار الفكر.

- الوقفي، راضي، وعبد الحق، كايد وعبيدات، ذوقان وحسن، محمد. (١٩٧٩)، التخطيط الدراسي، (الطبعة الثالثة)، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

- Al-Kateeb. A,. (1977). The Development of guidelines for the education in Jordan. Dissertaion Abstracts International, .38 (4). 2054A.

- Baird, W,E & Rowsey, R,E. (1989). Survey of secondary science teachers needs. School Science and Mathematics, 89, (4) 272-284.

- Borich, G. (1977). The Appraisal of teaching concepts and process. California, Massuchsetts: Addison Wesly Publishing Company.

- Christenson, S. (1987). Intstructional Effectivenes Implecation for Effective Intsruction of handicapped Studies. ERIC Document Reproduction Service, No, ED 303976.

- Collete, A,T, & Chiappetta, EL. (1978). Secondary science teachers skills identified by science supervisors. Science Education, 62 (1), 67-71.

- Divis, I. (1973). Competency based learning. New York: Mc- Graw Hill, Co.

-Dodl, R. (1973). Selecting competency outcomes for teacher education. The Journal of Teacher Education ,24.(1), 27-31.

- Eggen, Q. (1979). Stratigies for teacher. Englwood Cliffs, New Jersy: Prentice Hall, inc.

- Glass, G & Hopkins, K. (1984). Statistical methods in education and psychology, (2nd ed) Englewood clifts, New Jersey: prentice-Hall, 205-208.

- Hays, W.(1963). Statistics. Holt, New York, Rinehart and winston.

- Houston, W, R, Howsam, (1978). Translating Competencies Into Performance Measures for the Evaluation of Teaching. Arlington Virginia Document Reproduction service ERIC Document.

- Kay, P, (1978). What Competencies Should be included in C/PBTE Program?. Washington: D,C, 20036. American Association of Colleges for teacher education, one Dupont Circle, Suite 610.

- Quraeshi, Z, & Butzow, J,W. (1978). Science teacher competencies a pratices approach. Science Education, 62 (1), 59-66.

- Sharelson, R,J, (1983). Review of research on teacher pedagogical judgments plans, and decision. Elementary School Journal, 16 (1) 392 - 413.

- Zurub, A, R. (1982). An Assessment of needs among Science teachers. Dissertation Abstracts International, 44, (1): 2840A.

ملحق رقم (أ)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستبانة في صورتها النهائية

الاخ المعلم/ الاخت المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يقوم الباحث بدراسة بهدف التعرف على مدى ممارسة معلمي/ معلمات العلوم لكفايات التخطيط الدراسي، ومن أجل ذلك قام الباحث بإعداد هذا المقياس والذي يتكون من (٨٢) فقرة مصنفة تحت خمسة مجالات هي: الخطة اليومية، الخطة الفصلية، الأهداف، الأساليب والإجراءات، التقويم .

يأمل الباحث منك الاجابة على جميع فقرات الاستبانة بكل صدق وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة وتحت التقدير الذي يُمثل درجة ممارستك انت ، كي يتمكن الباحث من الوصول إلى نتائج صادقة للدراسة، ولن يستخدم تقديرك إلا لأغراض البحث العلمي فقط، ولذا لم يطلب منك كتابة اسمك.

مثال توضيحي:-

رقم الفقرة	الكفايات	درجة الممارسة				
		بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
١-	أطلع على مراجع ومصادر كافية عند إعداد الخطة اليومية		X			

وهذا يعني أنك تطلّع على مراجع ومصادر كافية عند إعداد الخطة اليومية بدرجة عالية.

مع جزيل الشكر للتعاون

الباحث: عوض الصرايرة

المعلومات العامة

يرجى كتابة المعلومات المناسبة في المكان المخصص لذلك، أووضع إشارة (X) داخل القوس المناسب.

- الجنس:

ذكر (   )   أنثى (   )

- عدد سنوات الخبرة:

أقل من ستة سنوات (   )   ستة سنوات فأكثر (   )

- المؤهل العلمي والمسلكي:...

- الدورات التدريبية في مجال التخطيط الدراسي التي لا تقل مدتها عن ثلاثة أيام أو مساقات في التخطيط الدراسي.

أشتركت (   )   لم أشترك (   )

- عدد حصص العلوم الاسبوعية التي تُدرسها:

في المرحلة الأساسية:...

في المرحلة الثانوية:...

- مديرية التربية:

أ الكرك (   )

المزار الجنوبي (   )

القصر (   )

رقم الفقرة	الكفايات	عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	أولاً: مجال الخطة اليومية					
١-	أعد خطة يومية لتدريس العلوم شاملة للعناصر الأساسية وهي: الأهداف، والإجراءات و الزمن و التقويم.					
٢-	أضع خطةً يومية لتدريس العلوم قابلة للتنفيذ خلال الحصة الصفية.					
٣-	أحرص على أن تكون الخطة اليومية قابلة للتطوير والتعديل.					
٤-	أبتعد عن التخطيط اليومي الروتيني المُعد لإرضاء الرؤساء في العمل.					
٥-	أعتمد على الكتاب المدرسي بشكل رئيسي خلال إعداد الخطة اليومية.					
٦-	أضع الخطة اليومية في ضوء الأهداف العامة لتدريس العلوم.					
٧-	أراعي الخصائص النمائية للطلاب عند اعداد الخطة اليومية.					
٨-	أضع الخطة اليومية في ضوء الامكانات المادية المتاحة لي.					
٩-	أراعي الربط بين عناصر الخطة، الأهداف، والإجراءات و التقويم.					
١٠-	اراعي عند التخطيط اليومي مبدأ تكامل الخبرات وتحقيق الاتصال بين كل خطة والخطط السابقة لها.					
١١-	أراعي المفاهيم العلمية السابقة (التعلم القبلي) في الخطة اليومية.					
١٢-أ	أوضح في الخطة اليومية دور كل من الطالب والمعلم في إجراءات الحصة.					
١٣-	أحدد في الخطة اليومية المصادر والمواد التعليمية التي يمكن أن يستعملها الطالب.					

رقم الفقرة	الكفايات	درجة الممارسة عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
-١٤	أضمن الخطة اليومية أفكاراً ومسائل علمية تساعد في استكشاف المشكلات التعلّيمية لدى الطلبة.					
-١٥	أضمن الخطة اليوميةخبرات تُدعم الاستقصاء العلمي لدى الطلبة.					
-١٦	أسجل الملاحظات الهامة خلال تنفيذ الخطة اليومية.					
-١٧	أشير إلى المفاهيم العلمية الخاطئة المحتملة لدى الطلبة في الخطة اليومية.					
-١٨	أضمن الخطة اليومية مهارات العمليات العلمية/ الملاحظة، و الربط، و التنبؤ، و التجريب...إلخ.					
-١٩	أراعي استمرارية التخطيط اليومي لجميع الحصص.					
-٢٠	استغل الوقت بفعالية لإعداد جميع خطط برنامج الدروس اليومي بشكل مناسب.					
-٢١	أجري التجربة العلمية أو العرض العملي قبل تضمينها الخطة اليومية.					
-٢٢	أحدد أمثلة ايجابية وامثلة سلبية للمفاهيم العلمية أثناء اعداد الخطة اليومية.					
-٢٣	أستفيد من تحليل نتائج الاختبارات في اعداد الخطة اليومية بشكل مناسب					
-٢٤	<u>ثانياً: مجال الخطة الفصلية/السنوية</u> أجري اختبارات تشخيصية قبل اعداد الخطة الفصلية لمبحث العلوم الذي أدرسه.					
-٢٥	أحلل محتوى الوحدات الدراسية إلى مفاهيم ومبادىء وقوانين علمية قبل وضع الخطة.					
-٢٦	أعد خطة فصليةً شاملة لجميع العناصر الأساسية، الأهداف، والأساليب، والتقويم والزمن،والملاحظات.					

رقم الفقرة	الكفايات	درجة الممارسة: عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
-٢٧	أنسق مع قيم المختبر عند اعداد الخطة الفصلية لتدريس العلوم.					
-٢٨	أضع خططاً علاجية للطلبة ذوي التحصيل المتدني في العلوم كجزء من الخطةالفصلية.					
-٢٩	أعتمد على المنهاج الدراسي لمبحث العلوم الذي أدرسه في وضع الخطة الفصلية.					
-٣٠	أراعي أن تكون الخطة الفصلية قابلة للتطوير والتعديل في ضوء الظروف والامكانات والحاجات المستجدة.					
-٣١	أراعي وضع العطل الرسمية والمناسبات الوطنية في الخطة الفصلية.					
-٣٢	أحرص أن تكون الخطة الفصلية واقعية وقابلة للتطبيق.					
-٣٣	أختار الأنشطة الأكثر فاعلية والأقل كلفة لتحقيق الأهداف.					
-٣٤	أطلع على خطط زملائي معلمي العلوم في مدرستي وفي المدارس المجاورة للافادة منها.					
-٣٥	أطلع على خطة عمل قيم المختبر وخطط النشاط العلمي في المدرسة للافادة منها.					
	ثالثاً: مجال صياغة الأهداف					
-٣٦	أصوغ أهدافاً تعليمية (سلوكية) قابلة للملاحظة والقياس.					
-٣٧	أصوغ أهدافاً معرفية في المستويات الدنيا (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق).					
-٣٨	أصوغ أهدافاً معرفية في المستويات العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم).					
-٣٩	أصوغ أهدافاً في المجال النفس حركي .					
-٤٠	أصوغ أهدافاً في المجال الانفعالي والاجتماعي.					
-٤١	أربط الأهداف العامة لمبحث العلوم بفلسفة التربية في الأردن.					

رقم الفقرة	الكفـــايـــات	درجة الممارســـة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
-٤٢	أحلل الهدف العام إلى مجموعة من الأهداف الخاصة.					
-٤٣	أختار أهداف تعليمية في العلوم تحقق مستوىً مناسباً من العمليات العلمية.					
-٤٤	أضع أهداف تنمي التدريب على التفكير لدى الطلبة.					
-٤٥	أضع أهداف تنمي المنحى العملي لدى الطلبة.					
-٤٦	أعتمد على حاجات الطلبة في صياغة أهداف تدريس العلوم الخاصة والعامة.					
	رابعاً: مجال الأساليب والأنشطة (الإجراءات)					
-٤٧	أختار الأساليب في ضوء حاجات الطلبة وخصائصهم النمائية.					
-٤٨	أختار الأساليب في ضوء طبيعة الموضوع الدراسي في العلوم .					
-٤٩	أختار الأساليب في ضوء الامكانات الزمنية المتاحة.					
-٥٠	أختار الأساليب في ضوء الامكانات والتسهيلات المتاحة في المدرسة والبيئة لتدريس العلوم.					
-٥١	أختار الأساليب والأنشطة الأكثر فاعلية في تحقيق الأهداف.					
-٥٢	أختار الأساليب والأنشطة التي تنمي أساليب التفكير العلمي المبدع.					
-٥٣	أختار الأساليب والأنشطة التي تنمي المنحى العملي.					
-٥٤	أختار الأساليب التي تحقق مشاركة الطلاب بفعالية في عملية التعلم.					
-٥٥	أختار الأساليب التي تحقق التعلم الذاتي ومراعاة الفروق الفردية.					

رقم الفقرة	الكفايات	عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
		درجة الممارسة				
-٥٦	أختار الأساليب التي تنمي روح الجماعة.					
-٥٧	أختار الأساليب التي تنمي الاكتشاف العلمي.					
-٥٨	أختار الأساليب التي تشجع البحث العلمي والاستقصاء.					
-٥٩	أختار الأساليب التي تحقق الربط بين النظرية والتطبيق العملي .					
-٦٠	أختار الأساليب التي تنمي أسلوب حل المشكلات العلمية.					
-٦١	أختار الأساليب التي تنمي العمليات العلمية بمستويات مختلفة.					
-٦٢	أحدد بدقة الأساليب والأنشطة التي تحقق أهداف الوحدات الدراسية.					
-٦٣	أختار الأساليب والأنشطة التي تنمي حب الاستطلاع والملاحظة لدى الطلبة.					
-٦٤	أختار الأساليب التي تقلل من دور المعلم وتزيد من دور الطالب أثناء تنفيذها.					
-٦٥	أنوع في الأساليب باستمرار.					
-٦٦	أصمم تجارب علمية باستخدام مواد بسيطة من البيئة المحلية.					
-٦٧	خامساً: مجال التقويم أهتم بالتقويم المرحلي (التكويني) أثناء التدريس وبشكل مستمر.					
-٦٨	أراعي تحديد التقويم الختامي (النهائي).					
-٦٩	أختار أساليب متنوعة ومناسبة للتقويم.					
-٧٠	أستفيد من تحليل الاختبارات لتحسين تعلم الطلبة ومعالجة مشكلاتهم الدراسية.					
-٧١	أستخدم سجل المشاركة الصفية لتقويم فعالية الطلبة أثناء المواقف الصفية.					
-٧٢	أنظم سجلات التقويم المدرسية بشكل مناسب.					

رقم الفقرة	الكفايات	عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
		درجة الممارسة				
-٧٣	أراعي الفروق الفردية عند التقويم.					
-٧٤	أطور معايير لتقويم الطلبة في المجال النفس حركي والعملي في تدريس مباحث العلوم.					
-٧٥	أضع أساليب تقويمية مناسبة لقياس مدى تحقق الأهداف في المستويات المعرفية الدنيا.					
-٧٦	أضع أساليب تقويمية مناسبة لقياس مدى تحقق الأهداف في المستويات المعرفية العليا.					
-٧٧	أضع أساليب تقويمية للمهارات العملية والعمليات العلمية					
-٧٨	أربط التقويم بالأهداف، بحيث يكون لكل هدف تقويم مناسب.					
-٧٩	أضع أهدافاً مناسبة للاختبارات المختلفة خاصة الشهرية والفصلية.					
-٨٠	أحلل نتائج الاختبارات الشهرية بحيث أبرز نقاط الضعف لدى الطلبة.					
-٨١	أربط أساليب التقويم وأهدافها بالأهداف العامة للمبحث.					
-٨٢	أنوع في أنماط الأسئلة الموضوعية والمقالية.					

ملحق رقم (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

استمارة التحكيم

استمارة للتحقق من صدق أداة قياس مدى ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي.

أخي عضو لجنة التحكيم المحترم

يقوم الباحث ببناء استبانة من أجل تحديد كفايات التخطيط الدراسي لمعلمي العلوم في الأردن للحصول على درجة الماجستير في التربية.

وبالاستفادة من الأدب التربوي والدراسات السابقة استطاع الباحث تحديد (١١٠) فقرات مصنفة تحت (خمسة) مجالات هي: الخطة اليومية، الخطة الفصلية/ السنوية، الأهداف، الأساليب والإجراءات، التقويم.

وقد تمّ اختياركم كعضو تحكيم للمشاركة في التحقق من مدى قدرة الأداة على إيفائها للغرض الذي وضعت من أجله، وهو تمثيلها لكفايات التخطيط الدراسي اللازمة لمعلمي العلوم، ومن أجل ذلك أضع بين يديك هذه الاستمارة المرفقة بأداة الدراسة والتي أرجو منك فيها بيان رأيك في أداة الدراسة من حيث التعديل، أو الحذف، أو الإضافة على فقرات الاستبانة ومجالاتها وسلامة ووضوح اللغة للفقرة.

مع جزيل الشكر

الباحث

عوض الصرايرة

استمارة التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة

أولاً: أرجو ملئ النموذج المرفق مع هذه الاستمارة وذلك فقط للفقرات التي تقترح تعديلها أو نقلها إلى مجال آخر، وذلك بوضع إشارة (X) في المكان الذي تراه مناسباً مع ذكر التعديل المقترح للفقرة التي ترغب في تعديلها، والمجال المقترح للفقرة التي ترغب نقلها، ويمكنك الجمع بين النقل والتعديل.

ثانياً: أية اقتراحات تتعلق بإضافة مجالات أخرى والفقرات المقترحة في هذه المجالات، أو حذف مجالات أو فقرات وذلك بذكر أرقام هذه الفقرات أو المجالات.

ثالثاً: أية اقتراحات تتعلق بإضافة فقرات ضمن المجالات الواردة في الاستبانة.

رابعاً: اقترح معياراً من (٥) يعتمده الباحث لاعتبار ممارسة الكفاية مقبولاً تربوياً.

خامساً: اقترح معياراً يعتمده الباحث للأخذ بأراء لجنة التحكيم والبالغ عددهم (١٥).

نموذج تعديل الفقرة ونقلها إلى مجال أخر

رقم الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		رقم المجال المقترح	وضوح اللغة للفقرة		التعديل المقترح
	منتمية	غير منتمية		واضحه	غير واضحه	